

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

Главный редактор:***В. А. Беловолов*****Редакционная
коллегия:**

А. Ж. Жафяров
С. П. Беловолова
В. С. Нургалиев
В. А. Ситаров
Т. Н. Петрова
Т. К. Клименко
А. А. Чернобров

Председатель редакционного совета:***В. А. Сластенин*****Редакционный совет:**

Р. М. Асадуллин (Уфа)
С. А. Гильманов (Ханты-Мансийск)
Д. А. Данилов (Якутск)
В. А. Дмитриенко (Томск)
И. Ф. Исаев (Белгород)
В. М. Лопаткин (Барнаул)
Л. И. Лурье (Пермь)
В. П. Казначеев (Новосибирск)
Н. Э. Касаткина (Кемерово)
Л. Н. Куликова (Хабаровск)
А. Я. Найн (Челябинск)
А. Н. Орлов (Барнаул)
С. М. Редлих (Новокузнецк)
Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия)
Ю. В. Сенько (Барнаул)
А. И. Субетто (Санкт-Петербург)

ISSN 1813-4718

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати,
телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации ПИ №77 – 16812 от 20.11.2003.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» – 32358.

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

Ответственный секретарь: *Н. В. Кергилова*Оператор электронной верстки: *А. А. Жарков*

Адрес редакции: 630126, Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, НГПУ.

Тел/факс: 8 (383) 268-12-95, 268-11-55. <http://www.sp-journal.ru>E-mail: journal.nspu@mail.ru, vabelovolov@mail.ru

Формат 70x108/16. Печать RISO. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 25,9. Уч.-изд. л. 17,36.

Подписано в печать: 13.10.08. Тираж 1000 экз. Заказ № 529.

ООО «Немо Пресс». 630001, Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 201. Тел.: (383) 292-12-68

included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

Editor-in-Chief***V. A. Belovolov*****Members:****A. Zh. Zhafyarov****S. P. Belovolov****V. S. Nurgaleyev****V. A. Sittarov****T. K. Klimenko****A. A. Chernobrov****T. N. Petrova****Editorial Council:*****Chairman: V. A. Slastyonin*****Members:****R. M. Asiadulin (Ufa)****S. A. Gilmanov (Khanty-Mansiysk)****D. A. Danilov (Yakutsk)****V. A. Dmitriyenko (Tomsk)****I. F. Isayev (Belgorod)****L. I. Lurye (Perm)****V. P. Kaznacheyev (Novosibirsk)****N. E. Kasatkina (Kemerovo)****L. N. Koolikova (Khabarovsk)****V.M. Lopatkin (Barnaul)****A. Ya. Nine (Chelyabinsk)****A. N. Orlov (Barnaul)****S.M. Redlikh (Novokuznetsk)****G. I. Sarantsev (Saransk, Mordovia)****Yu. V. Senko (Barnaul)****A. I. Subetto (St Petersburg)**

ISSN 1813-4718

The founder: Novosibirsk state pedagogical university. The journal is registered by the Ministry for Print, telebroadcasting and mass communication of Russian Federation.

SUBSCRIPTION INDEX IN THE CATALOGUE "MAIL OF RUSSIA" – 32358

© Novosibirsk state pedagogical university, 2008.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

Г. А. Иващенко, Л. А. Кульгина.

Учебник и его роль в геометро-графической подготовке студентов технических специальностей вузов18

Предлагается методика структурирования текстовой и графической информации как одного из факторов повышения качества восприятия и усвоения учебного материала в дисциплинах геометро-графического содержания.

Ключевые слова: высшее образование, учебно-познавательный процесс, геометро-графическая подготовка специалистов, учебная литература, текст, пространственное и речевое мышление

Е. В. Филатова, Е. А. Кокшенёва.

Научно-методологические предпосылки формирования профессиональной готовности будущих социальных работников28

В статье содержится анализ научных подходов к понятию «профессиональная готовность» и обоснованы её структурные компоненты. Выделены предпосылки формирования профессиональной готовности будущих социальных работников. Авторы предлагают уровни формирования профессиональной готовности и модель её формирования, включающую пять составляющих.

Ключевые слова: научно-методологические предпосылки, профессиональная готовность, модель формирования готовности.

И. Ю. Степанова.

Обеспечение качества профессиональной подготовки педагогических кадров в вузе35

В статье рассматриваются проблемы обеспечения качества профессиональной подготовки педагогических кадров в вузе. Предлагаются обобщенные характеристики качества, которые могут найти применение при обеспечении и оценивании качества этой подготовки.

Ключевые слова: качество, профессиональная подготовка, оценка качества, обеспечение качества, педагогические кадры.

И. Ю. Дергалева, И. В. Резанович.

Динамические характеристики развития профессионального потенциала менеджера44

В статье анализируется сущностная сторона процесса развития профессионального потенциала менеджера, выдвигаются динамические характеристики такого развития, обосновывается необходимость их учета в условиях повышения эффективности управленческой деятельности.

Ключевые слова: менеджер, профессиональный потенциал менеджера, реализованный и нереализованный потенциал, развитие профессионального потенциала, динамические характеристики развития профессионального потенциала менеджера.

Раздел II. Языковая культура

Т. Л. Гурулева.

Теоретическая модель соизучения языков и культур как составляющая поликультурной модели высшего языкового образования (на материале восточных языков и культур)51

В статье рассмотрена одна из составляющих поликультурной модели высшего языкового образования – теоретическая модель соизучения языков и культур, ориентированная на обучение восточным языкам и культурам. Модель представлена как изучение и понимание национального склада мышления, мировидения и мирооценки народа, воплощенных в лексико-фразеологическом строе языка (т. е. постижение культурной картины мира, отраженной в языковой картине), а также в других аспектах языка (грамматике, дискурсе и т. д.)

Ключевые слова: поликультурная модель высшего языкового образования, теоретическая модель соизучения языков и культур, культурная и языковая картина мира.

Т. А. Степаненко, В. С. Нургалеев, Г. П. Карлов.

Проблема развития ораторской речи преподавателя технического вуза в процессе дополнительного профессионального образования74

Обосновываются причины развития ораторской речи преподавателя технического вуза и рассматривается алгоритм её развития в процессе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование преподавателей; преподаватель технического вуза; речевая культура, коммуникативно-речевая деятельность, профессионально-педагогическое общение; алгоритм развития ораторской речи преподавателя технического вуза; диалектический метод познания; методика подготовки и произнесения ораторской речи; функции учебного труда (логическая, исполнительская, управленческая).

Е. В. Бурцева.

Влияние этнокультурного фона на организацию образовательной деятельности студентов85

Цель данной статьи – выявить важные и приоритетные направления в организации образовательной деятельности студентов-регионоведов. В регионоведческом образовании формирование составляющих социокультурной компетенции предполагает умение и способность использовать иностранный язык в соответствии с нормами коммуникативной деятельности индивида иной лингвоэтнокультурной общности и с иной языковой картиной мира.

В статье представлены результаты исследования специфики учебно-познавательной деятельности студентов, изучающих китайский язык.

Предложены дополнительные тактики обучения, при которых учитывается умение перехода от абстрактного мышления к конкретному.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, учебно-познавательная деятельность, этнокультурный фон, образ мышления, этноспецифика.

Ф. В. Ядрихинская.

Стилистическое описание парных наречий в якутском героическом эпосе – олонхо (на примере олонхо «Нюргун Боотур Стремительный», «Кыыс Дэбиллийэ», «Могучий Эр Соготох»)93

В данной статье раскрывается стилистическая особенность и значение парных наречий в якутском героическом эпосе-олонхо. Для стилистического использования парных

наречий определяющее значение имеет их эмоционально-экспрессивная окраска. А это особенность проявляется типичной сказительской интонацией речитатива и своеобразных тонально-динамических показателей вокальной системы якутского героического эпоса-олонхо.

Ключевые слова: синонимический повтор, стилистическое значение наречий, стилистическая функция наречий, стилистическое лексическое средство

Раздел III. Формирование культуры личности

О. В. Ковбасюк.

Педагогические аспекты развития у студентов ценностно-смыслового отношения к собственной жизненной стратегии при изучении ими иностранного языка и межкультурной коммуникации98

В статье рассматриваются факторы и условия развития у студентов ценностно-смыслового отношения к собственной жизненной стратегии, приводится личный опыт автора по реализации педагогических условий обучения в горизонте личностного смысла.

Ключевые слова: ценностно-смысловое отношение, жизненная стратегия, образование в горизонте личностного смысла.

Н. Д. Бобкова.

Проблема определения профессионального поля деятельности выпускников специальности «Организация работы с молодежью»107

Проблема рассмотрения профессионального поля специалистов по работе с молодежью в контексте изучения мирового опыта молодежной политики и подготовки кадров, ориентированных на работу с молодежью

Ключевые слова: профессиональное поле, молодежь, молодежная политика, работа с молодежью, социальные практики.

В. М. Жураковская.

Коммуникативная компетентность как компонент индивидуального опыта личности114

Выявлены актуальность процесса формирования коммуникативной компетентности, различные подходы к определению понятия «коммуникативная компетентность», ее структурные компоненты, предложены авторские определения понятия «коммуникативная компетентность», структура коммуникативной компетентности личности. Выявлены методы, приемы, технологии формирования коммуникативной компетентности, предложено авторское решение проблемы формирования коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: определение понятия «коммуникативная компетентность», структурные компоненты понятия «коммуникативная компетентность», методы, приемы, технологии формирования коммуникативной компетентности.

Раздел IV. Информационные и педагогические технологии

Ю. А. Плотonenko.

Моделирование образовательного процесса для изучения информационных технологий в условиях личностно-ориентированного обучения127

В статье рассматриваются вопросы, связанные с организацией образовательного процесса ВУЗа в условиях личностно-ориентированного подхода для специальностей, чья профессиональная деятельность подразумевает широкое использование информационных технологий. Предложенная многоуровневая модель позволяет на каждом из уровней

учитывать личные качества обучаемых, определять их уровень самосовершенствования и саморазвития, степень сформированности профессионально-значимых качеств.

Ключевые слова: трехуровневая модель образовательного процесса, личностно-ориентированный подход, информационные технологии в образовании.

Н. Н. Овчинникова.

Диагностический аппарат оценивания информационно-профессиональной компетентности будущих специалистов138

В статье рассматривается практический аппарат для постановки педагогического эксперимента по формированию информационно-профессиональной компетентности будущих специалистов, который включает критерии, показатели, уровни сформированности того или иного качества, методы диагностики и оценивания.

Ключевые слова: информационно-профессиональная компетентность, критерий, уровень качества, знания, умения.

Раздел V. Повышение качества современного школьного образования

Г. А. Сикорская.

Анализ изменений педагогической системы при переходе к профильному обучению147

В статье систематизированы представления о том, каким образом может быть создана профильная школа для старшеклассников, каковы возможные этапы перехода к профильному обучению, выделена организационная структура управления современной школой, рассмотрены основные изменения педагогической системы при переходе к профильному обучению.

Ключевые слова: профильное обучение, педагогическая система, модернизация образования, организационная структура управления современной школой, этапы перехода к профильному обучению.

И. А. Сычев.

Формирование системности мышления учащихся в рамках курса «Информатика и ИКТ»154

В статье приводится краткий обзор представлений о системном мышлении, рассматриваются компоненты модели формирования системности мышления учащихся в рамках курса информатики общеобразовательной школы. Излагаются результаты экспериментальной проверки предлагаемой модели.

Ключевые слова: системное мышление, моделирование, информатика, Stratum

Раздел VI. Сравнительная педагогика

М. Г. Кучеряну.

Современные интерпретации сущности непрерывного учения в Великобритании164

В статье автор рассматривает современные интерпретации сущности непрерывного учения в Великобритании. Акцент делается на том, что трактовка непрерывного учения зависит от определенного доминирующего фактора, который оказывает влияние на становление и развитие непрерывного учения. Статья посвящена анализу приоритетов британских и большинства западных ученых, находящихся в области изучения социальной справедливости, социальной включенности, которые влияют на формирование концепции учения на протяжении всей жизни

Ключевые слова: непрерывное учение, обучение на протяжении всей жизни, коллаборативное обучение, открытое образование, концепция, средовые изменения

Раздел VII. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

Н. В. Боговик.

Понятие национального характера при формировании поликультурной личности174

В настоящее время в образовательной системе, где наблюдаются условия постоянных изменений, возврат к национально-культурным традициям и полноценным контактам с другими народами может обеспечить выживание и развитие общества. В условия современной глобализации все большее значение придается сохранению национальной специфики в образовании и воспитании. Формирование национального характера поликультурной личности начинается с семьи и проявляется через язык, культуру, традиции и т. д.

Ключевые слова: национальная специфика, формирование национального характера, поликультурная личность, контакты с другими народами.

Г. Ц. Цыбекмитова.

Воспитательный потенциал этноэкологических знаний и их роль в формировании экологической культуры студентов184

Показаны возможности формирования экологической культуры студентов на основе исторически накопленной практики взаимоотношения этносов с природной средой. Основной этноэкологических знаний является идея о сотворчестве человека и природы, богатство духовного и материального мира человека.

Ключевые слова: экологическая культура, этносы, традиционное природопользование, материальная и духовная культура.

С. М. Петрова, Л. Г. Бысылина.

Личностно-ориентированное обучение учащихся в процессе изучения творчества А. Платонова в национальной школе194

Изучение творчества А. Платонова представляет особенные трудности в школе. Важны поиски нестандартных форм, приёмов и методов с учётом специфики восприятия этой темы с нерусскими (якутскими) школьниками.

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение, духовно-нравственное воспитание, межпредметные связи, этнопсихология.

Л. С. Исаргакова.

Этапы развития системы трудового воспитания школьников в Республике Башкортостан в конце XX века (1984–2000 гг.) и их характеристика199

Трудовое воспитание школьников в республике получает новое звучание. Автор попытался выявить позитивные и негативные элементы системы с целью адаптации и внедрения в практику современных общеобразовательных школ проверенного временем опыта трудового воспитания.

Ключевые слова: трудовое воспитание, этапы развития, характеристика этапов

Раздел VIII. Психологические исследования

*А. Ю. Попов, А. А. Волочков.***Метод выборочного опыта в исследовании активности студентов204**

В статье обосновывается возможность применения метода выборочного опыта, предложенного М.Чиксентмихайли, для исследования соответствия самооценочных опросников и реального поведения респондентов. Применение метода продемонстрировано на примере исследования активности студентов.

Ключевые слова: метод выборочного опыта, самооценочные методы, активность.

*О. А. Казанцева.***Психологические условия гармонизации различных типов ответственности ...211**

В статье описано создание типологии в рамках целостно-функционального подхода. Типологический анализ позволил выделить три типа ответственности, отличающихся психологическим своеобразием проявления.

Автором выявлена структура ответственности разных типов, дана их психологическая характеристика и описаны условия гармонизации.

Ключевые слова: ответственность, целостно-функциональный подход, типологический анализ, условия гармонизации

Раздел IX. Коррекционная педагогика, специальная психология

*Т. Н. Кузовкова.***Взаимосвязь дошкольного и школьного обучения чтению детей с дислексией221**

Статья посвящена изучению особенностей формирования навыка чтения у детей с дислексией. Исследование дошкольного читательского опыта первоклассников проводилось с помощью специально разработанной анкеты для родителей. Выявлены факторы обучения чтению до школы, участвующие в возникновении дислексии в период овладения грамотой в первом классе.

Ключевые слова: формирование навыка чтения, читательский опыт, дети с нарушениями чтения, дислексия.

*Т. Ю. Обнизова.***Динамическое изучение письма у младших школьников с трудностями обучения228**

В статье описываются результаты непрерывного изучения навыка письма у младших школьников с дисграфией. Впервые охарактеризованы различные типы динамики дисграфии, проанализированы возможные причины ухудшения в овладении письмом школьниками начальных классов в процессе обучения.

Ключевые слова: трудности обучения у младших школьников, специфические ошибки, типы течения дисграфии.

Раздел X. Повышение квалификации педагогических кадров.

Управление образованием

*Л. В. Басаргина.***Повышение квалификации учителей – логопедов: компетентностный и сервисный подходы239**

Рассматривается содержание понятий: педагогическая компетентность учителя-логопеда, сервисный и компетентностный подходы в повышении квалификации учителей-ло-

гопедов, логопедическое сопровождение образовательного процесса. В статье представлен анализ использования компетентностного и сервисного подходов в организации условий повышения квалификации учителей-логопедов.

Ключевые слова: педагогическая компетентность учителя-логопеда, логопедическое сопровождение образовательного процесса, сервисный и компетентностный подходы

Е. А. Погнаева, И. В. Резанович

Психологические особенности управления развитием инновационного потенциала учителя247

В статье доказывается необходимость управления развитием инновационного потенциала учителя на психологическом уровне и раскрываются особенности такого управления.

Ключевые слова: инновационный потенциал учителя; управление; управленческое взаимодействие.

Раздел XI. Размышление, обсуждение

И. К. Цаликова.

О совершенствовании организации и контроля самостоятельной работы студентов по иностранному языку в условиях неязыкового вуза254

В статье рассмотрены потенциально возможные пути модернизации самостоятельной работы студентов, изучающих иностранный язык в высших учебных заведениях на неязыковых факультетах. Автор делится собственным опытом создания специальных заданий и упражнений для этой цели.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов по иностранному языку, неязыковые факультеты вузов.

И. В. Маричев.

Критериальный подход в управлении профессиональной подготовкой морских специалистов262

В статье рассматриваются критериальный подход к управлению профессиональной подготовкой морских специалистов, основные педагогические параметры социокультурного образовательного пространства морского академического комплекса и критерии, определяющие элитарность учебного заведения.

Показано, что элитарность должна стать общим принципом любого образовательного действия, направленного на достижение высокого уровня генезиса личности. Ориентация на менее качественный уровень неизбежно будет приводить к статичности и, в конечном счете, к деградации самой системы образования.

Ключевые слова: критериальный подход, социокультурное образовательное пространство, уровень генезиса личности, принцип, образовательная система, критерий, взаимодействие, элитарный, морское образование.

Л. Д. Старикова.

Тенденции развития экономического образования в современных условиях267

В статье рассмотрены основные тенденции развития экономического образования, что дает возможность оценить степень разработанности проблемы в педагогической теории и практике, и является стимулом для осмысления путей ее разрешения.

Ключевые слова: образование, экономическое образование, экономическая компетентность, экономическое мышление

Раздел XII. Образование. Здоровье. Безопасность

*Л. В. Музаева.***Формирование информационно-коммуникационной компетентности будущего учителя безопасности жизнедеятельности273**

В статье рассматриваются некоторые аспекты формирования информационно-коммуникационной компетентности будущего учителя безопасности жизнедеятельности. Особое место в разработанной комплексной модели занимает авторский курс по выбору.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетентность, безопасность жизнедеятельности, модульный принцип организации учебного процесса, мультимедиа.

Правила оформления статей283**Авторы номера287*****К сведению авторов***

Посылая рукопись в редакцию, автор должен указать свой точный почтовый адрес, контактные телефоны, e-mail, фамилию, имя и отчество (полностью), место работы, ученую степень, ученое звание и занимаемую должность. Для докторантов, аспирантов-соискателей – место учебы (вуз, кафедра).

Рукописи не возвращаются.

Редакция журнала

CONTENTS

Section I. Vocational Training

G. A. Ivaschenko, L. A. Kuligina.

Textbook and his role in preparation geometrical-graphic of the students of the technical specialitys of the higher school18

Methods of the text and graphic information structuring as one of the factors of increasing of the quality of the perceptions and assimilation of the scholastic material in disciplines of the contents geometrical-graphic is proposed.

Keywords: the higher education, scholastic-cognitive process, geometrical-graphic preparation of the specialists, scholastic literature, text, spatial and speech thinking

E. V. Filatova, E. A. Koksheneva.

Scientific and methodological prerequisites of forming of professional readiness of future social workers28

The article contains the analysis of scientific approaches to the notion “ professional readiness” and bases of its structural components. The prerequisites of forming of professional readiness of future social workers are defined. The authors suggest levels and the model of forming of professional readiness that includes five constituents.

Key words: scientific and methodological prerequisites, professional readiness, the model of forming of readiness

I. Y. Stepanova.

Providing quality of the professional training of future teachers in higher educational institutions35

The article represents the problems of how to ensure the quality of professional training of the future teachers in higher educational institutions. It formulates general characteristics of quality, that might be applied when such quality of training is provided and evaluated.

Keywords: quality, general characteristics of quality, professional training, evaluation of quality, providing quality, future quality.

I. Y. Dergaleva, I. V. Rezanovich.

Dynamic characteristics of a manager’s professional potential development44

The article analyses the nature in the course of a manager’s professional potential development, introduces the dynamic performances of this development and reasons the necessity for their recording under enhancement of management efficiency.

Keywords: Manager, a manager’s professional potential, realized and unrealized potential, professional potential development, dynamic characteristics of a manager’s professional potential development.

Section II. The Language Culture

T. L. Guruleva.

The theoretical model of co-asquisition of languages and cultures as a component of poly-cultural model of higher linguistic education51

Thr article focuses on one of the components of poly-cultural model of higher linguistic education - theoretical model of co-asquisition of language and culture, highlighting oriental languages and cultures training. The model is presented as learning and understanding national

thinking, outlook, worldview, reflected in lexico-phraseological structure of language (i.e. learning cultural vision of the world, reflected in linguistic vision) as well as in other aspects of the language (grammar, discourse and so on).

Key words: poly-cultural model of higher linguistic education, theoretical model of co-acquisition of language and culture, cultural and linguistic vision of the world.

T. A. Stepanenko, V. S. Nurgaleev, G. P. Karlov.

The Problem of oratorical speech development of a technical college teacher in the process of additional vocational education74

The reasons of oratorical speech development of the technical college teacher are considered and the algorithm of this development in the process of additional vocational education is proposed.

Keywords: additional vocational education of teachers; teacher of a technical college; speech culture, communicatively-speech activity, professional-pedagogical dialogue; algorithm of oratorical speech development of a technical college teacher; dialectic method of knowledge; technique of preparation and pronouncing of oratorical speech; functions of study (logic, performing, administrative).

E. V. Burceva.

Influence of ethnocultural background on the organization of students education activity85

The purpose of the article is to find out important and priority lines of organization of regional science students education activity. In regional science teaching, socio-cultural competence implies skills and ability to use foreign language in accord once with communication standards of a different linguaethnocultural community with a different picture of the world.

The article presents the results of an investigation into the learning activity of the students of the Chinese language. Important and priority lines of its organization have been found out. The author offers additional teaching tactics which take into account a transition from abstract to specific thinking.

The article presents the results of an investigation into the learning activity of the students of the Chinese language. Important and priority lines of its organization have been found out. The author offers additional teaching tactics which take into account a transition from abstract to specific thinking.

Keywords: Socio-cultural competence, Study and learning activity, Ethnocultural background, Mentality, Ethnic peculiarities

F. V. Yadrinhinskaya .

Stylistic correlative adverbs descriptions in Yakut heroic epos – Olonkho (on the base of Olonkho - «Impetuous Nurgun Bootur», «Kyys Debiliye», «Mighty Er Sogotooh »)93

In the very article the author reveals the stylistic peculiarities and the meanings of correlative adverbs in Yakut heroic epos — Olonkho. Emotional and expressive meaning of correlative adverbs has the defining meaning for the stylistic usage of it. The very peculiarity appears in the typical recitative intonation and unique acoustical-dynamic factors of vocal system of Yakut heroic epos — Olonkho.

Keywords: Synonymic reduplication, adverb stylistic meaning, adverb stylistic function, stylistic lexical means

Section III. Formation of Culture of the Person

O. V. Kovbasyuk.

Pedagogical aspects of developing students' meaningful attitude to their life strategy in the process of learning foreign language and intercultural communication98

The article is focused at revealing factors and conditions of developing students' meaningful attitude to their life strategy. The author's professional experience serves to illustrate the implication of meaningful educational strategies.

Keywords: meaningful attitude, life strategy, meaningful education.

N. D. Bobkova.

Define problem of gradulators' professional field of a speciality «Youth work organizing»107

Problem of defining of gradulators' professional field of a speciality «Youth work organizing» in a context of world experience of a youth policy and preparing specialists focused for work with youth.

Keywords: Professional field, youth , youth policy, work with youth, social practice

V. M. Zhurakovskaya.

Kommunicative competence, as a component of the individual experience of a person114

The actuality of the process of the formation of the communicative competence is revealed, different approaches to the definition of the conception of the “communicative competence”, its structural components, the author's definitions of the “communicative competence” and the structure of the communicative competence itself are proposed. The technologies, techniques and methods of the formation of the communicative competence are brought to light, the author's solution of the problem of the formation of the communicative competence is suggested

Key words: the definition of the notion of Kommunikative competence, structural components of the Kommunikative competence, methods, techniques, technologies of forming Kommunikative competence.

Section IV. Information and Pedagogical Technologies

Y. A. Plotonenko.

Modeling of the educational process to study information technology in a personality-oriented education127

The article deals with educational process issues in Higher Education Institutions based on a person –oriented approach for specialties which mean wide using of information technologies. The given multilevel model allows to define student's personal qualities, the level of their development and professional skills.

Keywords: three-tier model of the educational process, personality-oriented approach, Information Technology in Education.

N. N. Ovchinnikova.

Under graduate specialists information-professional level estimation method138

We propose set of practical methods to carry on pedagogical experiment to form information – professional competence of undergraduate specialists. If in dudes criterions, indicators, level of quality, diagnostic and estimation methods

Keywords: Informational-professional competence, criterion, a degree of quality, knowledge, skills.

Section V. **Improvement of Quality of Modern School Education**

G. A. Sikorskaja.

The Analysis of Changes of Pedagogical System in Transition to Profile Training147

In clause representations are systematized about how the profile school for senior pupils can be created, what possible stages of transition to profile training, the organizational structure of management is allocated by modern school, the basic changes of pedagogical system are considered at transition to profile training.

Keywords profile training, pedagogical system, modernization of formation, organizational structure of management of modern school, stages of transition to profile training.

I. A. Sychev.

Formation of systems thinking within the bounds of course «Informatics and ICT»154

In this article the basic ideas about systemic thinking are being considered, some elements of the systems thinking formation model in the teaching process of comprehensive school informatics course are being setting out. The results of experimental approbation of this model are given.

Key words: systems thinking, modeling, informatics, Stratum.

Section VI. **Comparative pedagogics**

M. G. Kucheryanu.

New approaches to the interpretation of the essence of lifelong learning in Great Britain164

New approaches to the interpretation of the essence of lifelong learning are under study in the article. The author emphasizes the fact that much here depends on a certain predominant factor which influences the development of lifelong learning. The article is devoted to the analysis of the priorities British scholars give to the factors which influence the formation of the conception of lifelong learning. The priorities lie in the sphere of social inclusion and social justice.

Keywords: continuing education, lifelong learning, collaborative learning, open education, conception, environmental changes

Section VII. **Ethnopedagogical Culture in Modern Educational Space**

N. V. Bogovik.

The concept of national character during the formation of multicultural identity174

In the current educational system, in which conditions of constant change can be observed, the return to national and cultural traditions and to fully-fledged contacts with other national groups can secure the survival and development of society. Intensifying globalisation stresses the growing importance of the retention of specific national features in education and upbringing. The formation of the national character of a multicultural individual begins originates within the family and is exhibited through language, culture, traditions and so on.

Keywords: specific national features, the formation of the national character, multicultural individual, contacts with other national groups.

G. T. Tsybekmitova.

Educational potential of ethnoecological knowledges and their role in formation of ecological culture of students184

Possibilities of formation of ecological culture of students on the basis of historically saved up practice of mutual relation of ethnoses with natural habitat are shown. The basis of ethnoecological

knowledge is the idea about coauthorship of a human and the nature, spiritual riches and riches of material world of a human being.

Keywords: ecological culture, ethnoses, traditional wildlife management, material and spiritual culture.

S. M. Petrova, L. G. Bysyina.

The personality-focused training of pupils in the course of studying of A. Platonov's works of at national school194

Studying of A. Platonov's works presents especial difficulties at school. Searches of non-standard forms, receptions and methods with the account of specificity of perception of this theme in non-russian (Yakut) pupils are important.

Key words: personality-focused training, spiritually-moral education, intersubject communications, ethnopsychology.

L. S. Isargakova.

Stages of the system of labour education of school children in the Republic of Bashkortostan at the end of the 20th century (1984–2000) and their characteristic features199

The labour education of school children in the Republic is viewed from a new point. The author made attempts to reveal positive and negative elements of the system in order to implement the long-term labour education experience into practice of modern secondary schools.

Key words: labour education, stages of development, characteristics of stages.

Section VIII. Psychological Research

A. Y. Popov, A. A. Volochkov.

Experience sampling method in research of students' activeness204

It is argued in the article that Experience Sampling Method by M. Csikszentmihaly is suitable for research into the correspondence between self-assessment questionnaires and factual respondents' behavior. This application of the method is demonstrated in an empirical research of students' activeness.

Keywords: Experience Sampling Method, self-assessment methods, activeness.

O. A. Kazantseva.

Psychological conditions of different types of responsibility harmonization211

The article describes the creating of the typology in the frames of the integrated and functional approach. The typological analysis allowed to point out three types of responsibility distinguished by psychological peculiarity of displaying.

The author clears up the structure of responsibility of different types, gives their psychological characteristics and describes the conditions of their harmonization.

Keywords: responsibility, the integrated and functional approach, the typological analysis, the conditions of their harmonization.

Section IX. Correction pedagogics, applied psychology

T. N. Kuzovkova.

The interaction preschool and school learning of reading dyslexic children221

This article is devoted to study of the particularities in acquiring reading skills by dyslexic children. The research of preschool reading experience in junior schoolboys was conducted by means of specially designed questionnaires for parents. This work has some factors of the reading learning before schooling, participating in arising the dyslexia at period of the mastering reading in the first class.

Keywords: acquiring reading skills, reading experience, children with reading disturbances, dyslexia.

T. Y. Obnizova.

Dynamic of studying of writing skills in schoolchildren with difficulties of learning228

In this article are described results of continuous studying of writing skills in schoolchildren with difficulties of learning. For the first time are characterized different types of formation of writing disorder, are analyzed possible causes of deteriorating in mastering of writing among schoolchildren in processes of learning.

Keywords: difficulties of learning among schoolchildren, specific mistakes, the types of development of dyslexia.

Section X. In-service Training of the Pedagogical Staff. Management of Education

L. V. Basargina.

Advanced training of speech therapists: service and competent approaches239

The content of the following terms is considered: pedagogical competence of speech therapist, service and competent approaches in advanced training of speech therapists, speech therapy support of educational process. This article contains the analysis of service and competent approaches employment in organization of speech therapists advanced training conditions.

Keywords: pedagogical competence of speech therapist, speech therapy support of educational process, service and competent approaches.

E. A. Pagnaeva.

Psychological peculiarities of managing teacher's innovative potential development247

The article proves the necessity of managing teacher's innovative potential development on psychological level and shows peculiarities of such management.

Keywords: teacher's innovative potential, management, management interaction.

Section XI. Reflections and Discussions

I. K. Tsalikova.

On modernizing the organization and control of individual work in the foreign language for the students of non-linguistic faculties254

The research deals with the possible ways of how to modernize individual work of students studying foreign languages in the higher educational institutions at different faculties. The author shares her experience of creating special tasks and exercises for it.

Keywords: individual work of students studying foreign languages, non-linguistic faculties of higher educational institutions.

I. V. Marichev.

Criterial approach in management of the professional training of marine specialists262

The article considers the criterial approach in management of the professional training of marine specialists, the main parameters of social and cultural educational space of Maritime academy and criteria, which determine elitist of the educational institution.

It shows that the orientation on elitist of the educational institution should become the main principle of any educational action, directed to the achievement of the high level of person gen-

esis. Orientation on the less qualitative level leads to the static character and ultimately to the degradation of the educational system.

Keywords: criterial approach, social and cultural educational space, level of person genesis, principle, educational system, criteria, interaction, elitist, marine education.

L. D. Starikova.

Development tendencies of economic education in the present context267

The basic development tendencies of economic education were considered in the article that gives an opportunity to estimate a readiness degree problem in the pedagogical theory and practice and considered as a stimulus for ways comprehension of its permission have been discussed.

Key words: education, economic education, economic competence, economic thinking.

Section XII. Education. Health. Safety

L. V. Muzaeva.

The formatting of the informational-communication competence of the future teacher of the Vital Safety273

Some aspects of the formatting of the informational-communication competence of the future teacher of the Vital Safety are considered in the article. The special place of this worked out complex model belongs to the author's course in choose.

Key words: the informational-communication competence, the Vital` Safety, the module principle of the organization of educational process, multimedia.

Rules of Registration of Papers285

Authors290

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.01

Г. А. Иващенко, Л. А. Кульгина

УЧЕБНИК И ЕГО РОЛЬ В ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ

Анализ содержания геометро-графической грамотности, способности к полноценному извлечению смыслового значения воспринимаемой информации, компетентности в области решения проблем средствами начертательной геометрии и инженерной графики показал, что они характеризуются несколькими группами умений. Эти умения связаны с переработкой учебной информации, с полнотой рассуждений и их аргументацией; с решением проблем в процессе коммуникативного взаимодействия. Достижение основных целей обучения в дисциплинах геометро-графического цикла (развитие логического мышления обучающихся, формирование их пространственных представлений) достигается развитием необходимых умений, формирующих способности к индуктивному и дедуктивному рассуждениям. Тенденции развития современного геометро-графического образования требуют включения указанных умений в процесс формирования осознанной саморегуляции учебно-познавательной деятельности для дальнейшего использования их в качестве средства управления этим процессом. Низкий уровень сформированности профессионально-значимых умений у студентов свидетельствует о недостатках в организации процесса обучения дисциплинам геометро-графического цикла.

В настоящее время совершенствование и повышение эффективности высшего образования в значительной степени определяется уровнем научно-методического обеспечения общепрофессиональной подготовки специалистов. Активизируется поиск путей ее совершенствования с целью формирования уровня знаний и инженерно-конструкторского мышления, соответствующих требованиям науки и производства. Специалист должен не только обладать теоретическими знаниями, но и эффективно использовать современную технику и технологии. Такой стиль мышления и деятельности специалиста формируется в образовательном процессе, развивающем способность личности действовать с систематическим опережением сущес-

твующего состояния науки и технологии. Образование становится личностно значимым, отвечая сущностной потребности человека в познавательной активности, обеспечивая готовность его к самоактуализации и социально-профессиональной мобильности.

Одной из основных целей образовательного процесса геометро-графических дисциплин является развитие пространственного мышления, а на его базе формирования инженерно-конструкторского мышления, важнейшего качества специалиста технического профиля. Значительный интерес представляют психолого-педагогические исследования, определяющие теоретико-методологические аспекты решения проблем развития пространственных представлений (А. М. Аверин, Т. Х. Алиев, Б. Г. Ананьев, В. Д. Белосельская, Б. В. Будасов, Л. Вайткунене, Т. А. Варенцова, Г. Н. Васильева, Е. Н. Кабанова-Меллер, Л. М. Веккер, Н. Ю. Вергилис, С. А. Владимирцева, В. Н. Кокурошников, Л. С. Коршунова, Б. Ф. Ломов, Г. И. Лернер, Б. М. Ребус, В. С. Столетнев, М. П. Титова, Н. Ф. Четверухин, И. С. Якиманская, и др.).

Большое количество исследований посвящено проблемам оптимизации образовательного процесса в дисциплинах геометро-графического цикла высшей школы (О. В. Анякина, А. Я. Блаус, А. Д. Ботвинников, В. Г. Буров, И. А. Володарская, Г. Ф. Горшков, Ж. Ж. Есмуханова, З. И. Крапивин, И. И. Котов, Л. А. Найниш, Л. Н. Сайгак, Р. И. Таранова, В. И. Якунин, и др.). Разработаны рекомендации по повышению качества различных методик преподавания указанных дисциплин (Д. В. Карева, И. Б. Кордонская, В. К. Лебедко, О. В. Мезенева, Ф. И. Пекарина, Н. Г. Плющ, А. В. Савицкая, О. П. Шабанова и др.).

В работах многих авторов традиционно уделяется повышенное внимание к развитию образного мышления в дисциплинах геометро-графического цикла, на основе которого формируется пространственное мышление и пространственное воображение. Но на сегодняшний день не имеется разработанных полномасштабных педагогических концепций обучения геометро-графическим дисциплинам, решающих проблемы совокупного развития всех типов мышления, которыми наделена личность в их органическом сочетании (образное мышление, знаковое мышление, символическое мышление, предметное мышление). Коммуникативная составляющая профессионального становления личности, базирующаяся на речевом мышлении в геометро-графических дисциплинах учёными практически не рассматривается, также не исследуется взаимозависимость пространственного и речевого мышлений.

Для решения указанных проблем наиболее эффективным средством является формирование теоретико-педагогических концепций разработки учебной и методической литературы.

Действительно, одним из действенных и результативных средств обучения является использование в образовательном процессе различных видов работы с учебной литературой: учебниками, учебными и методическими пособиями (в том числе и электронными). В исследовании функций и возможностей учебника, как основного компонента учебно-методического комплекса, большой вклад внесли такие учёные, как В. Г. Бейлисон, В. П. Беспалько, П. Ф. Буга, И. К. Журавлёв, Д. Д. Зуев, А. В. Коржуев, И. Я. Лернер, Н. А. Морева, В. А. Попков, Л. Г. Тюрина, Д. В. Чернилевский, Г. С. Шаповаленко и др.

Н. А. Морева определяет учебник как: «книгу, в которой излагаются основы научных знаний определённого предмета в соответствии с целями и задачами обучения. Учебник служит комплексной информационной моделью образовательного процесса. Его основное предназначение – информатизация знания, руководство процессом усвоения содержания образования на аудиторных занятиях и в самостоятельной работе студентов» [13, с. 81].

Основным *формообразующим элементом учебника является текст*. А. В. Хуторской подразделяет *текст* учебника на основной, дополнительный и пояснительный. В данной работе мы рассматриваем лишь *основной текст*. Он содержит определения, пояснения к ним и *словесную интерпретацию*, описания наблюдаемых явлений, результаты экспериментов и выводы, формулы и математические выкладки, разнообразный иллюстративный материал (графики, диаграммы, таблицы, рисунки, схемы, чертежи).

Основной текст подразделяют на две группы.

Теоретико-познавательная группа включает такие компоненты как: основные термины рассматриваемой научной области; ключевые понятия и их определения; описание основных законов, теорий, ведущих идей; основные факты явлений, процессов, событий.

Инструментально-практическая группа представляет собой совокупность характеристик основных методов познания; правил применения знаний, способов усвоения и самостоятельного поиска знаний; описания задач, опытов, упражнений, экспериментов, проведения лабораторных работ; комплекта задач и упражнений для самостоятельных работ.

Вузовский учебник не только источник информации для студента, но и средство развития его личности. По мнению авторов, учебник любого вида выполняет ещё одну очень важную функцию – *функцию развития речевого мышления*. В соответствии с классификацией речи *текст* учебника является *письменной речью*, которая принадлежит автору учебника и по отношению к читающему эта речь является внешней. *Если учебный текст осмыслен и усвоен студентом, то воспринятое становится его внутренней речью. Сложная трансформация одного вида речи в другой происходит посредством речевого мышления. От уровня развития речевого мышления зависит качество извлечения смыслового значения воспринимаемого текста.*

Исследования психологов Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Р. Лурии, А. А. Смирнова, В. С. Мухиной и др. внесли значительный вклад в развитие теории формирования речевого мышления. Особенность процесса речевого мышления состоит не в простом оперировании словами, а в функционировании межанализаторных связей, опирающихся на речевую основу. Поэтому элементарное заучивание студентами новых терминов, имеющих сложное пространственно – смысловое отношение с другими словами текста, будет иметь сомнительный успех при извлечении смыслового значения информации.

Внутренняя речь и связанная с ней скрытая артикуляция являются основным механизмом мышления, с помощью которого происходит целенаправленный отбор, обобщение и фиксирование воспринимаемой информации. *Внутренняя речь составляет важный фактор мышления, речевого по своему развитию, структуре и функционированию.*

Единицей речевого мышления является *слово*. Слово представляет собой способ кодирования информации и отображения действительности, оно обозначает не сами образы или представления и даже не определенные отношения между ними, а те классы предметов, их свойств и связей между ними. Слово заменяет целую систему взаимосвязанных между собой представлений. Такой способ отражения реальности можно назвать знаковым отображением. Отношение между знаком и тем, что он отображает, называют семиотическим отношением. Система таких знаков и является языком.

Структура языка накладывает отпечаток на структуру восприятия человека. Речь функционирует на основе языка. Язык – это система условных символов, позволяющих передавать сочетания звуков, имеющих для людей определенное значение и смысл. Язык включает слова с их значениями (отношение слова к обозначаемому в реальной действительности объекту в независимости от того, какой образ представляет его в сознании) и синтаксис (набор правил, по которым строятся предложения).

Одной из проблем восприятия информации новой научной области является обстоятельство, связанное с аморфностью языка, при помощи которого мы каждый день общаемся. Это обстоятельство касается как словарного состава, так и правил, особенностей построения и конструирования выражений и нахождение адекватного им смыслового значения. У многих авторов, в том числе и у А. А. Ильина можно найти подтверждение этому: «При этом значения отдельных слов и выражений зависят не только от них самих, но и от их окружения. Многие соглашения относительно употребления слов не формулируются явно, а только предполагаются. Почти все слова имеют не одно, а несколько значений. Одни и те же предметы порой могут называться по-разному или иметь несколько имён. Есть слова, не обозначающие никаких объектов, есть слова, которые имеют не просто несколько различных

значений, а целую серию групп значений, слабо связанных друг с другом и включающих десятки различных значений» [8, с. 59].

Как обычный, разговорный, так и используемый в учебных и научных текстах язык требует к себе особого внимания именно в связи с многозначностью его слов. Одним и тем же словом можно обозначить различные предметы, процессы, ситуации, и отношения. Многозначность – естественная и неотъемлемая характеристика обычного языка, которая не является недостатком, но таит в себе потенциальную возможность неверного извлечения смыслового значения. Многозначность слова (наличие у единицы языка – знака более, чем одного значения) вызывает определенные трудности при извлечении значений воспринимаемого материала. Смысл – то значение, которое единица языка получает в данном контексте употребления, в данной, конкретной речевой ситуации. *Владение словарным запасом ещё не означает, что студент будет извлекать полноценное смысловое значение текста.*

Проблемой изложения учебной информации является неоднозначность, возникающая в том случае, когда различные по смысловому значению конструкторы обозначаются не идентичными, но очень близкими по звучанию терминами. В начертательной геометрии такими конструкторами могут быть «фронтальная проекция фронтали», «горизонтальная проекция перпендикуляра перпендикулярна горизонтальной проекции горизонтали», и т.п. Составитель учебного текста учебников, учебных и методических пособий должен стремиться решить проблему представления учебной информации в таком виде, в котором студент сможет её быстро, адекватно и наглядно усвоить, а в последующем воспроизвести и использовать в процессе решения различных проблемных ситуаций.

Еще одной проблемой усвоения информации является неоднозначность терминов. Термин нередко необоснованно распространяется на такие объекты, к которым он не может быть применим. В. А. Попков и А. В. Коржуев заявляют: «Аналогичных примеров можно привести огромное множество, и как показывает опыт, в ряде случаев именно по приведённым выше причинам затруднено понимание и осознание студентами учебных текстов, именно они в ряде случаев являются причиной формирования у студентов искажённых и вообще неверных знаний и представлений. *Дидактическая проблема налицо!*» [12, с. 142].

При составлении текста учебника важно соблюдать принцип однозначности, то есть каждое языковое выражение должно являться символом одного и того же объекта, события или ситуации.

Ещё одной проблемой научных и учебных текстов является то, что одно и то же явление или свойство обозначается разными терминами, например, «комплексный чертёж точки»; «эпюр Монжа»; «ортогональный чертеж».

Восприятие и извлечение смыслового значения информации зависят от содержания стимулов и ожиданий. Чем ярче выражено ожидание, тем при увеличивающемся количестве существенной информации в контексте возрастает скорость опознания и извлечения смысла. Информация контекста активизирует определенный тип схемы восприятия и влияет на понимание и декодирование текста. Новая информация, извлекаемая из воспринимаемого текста, усваивается в случае, когда уже существуют когнитивные структуры и соответствующая предшествующая информация. Если нет достаточных знаний и опыта, то понимание текста чаще всего затруднено. Чем богаче опыт, который набирает студент в рассматриваемой области знаний, тем больше он способствует автоматизации процесса обработки воспринимаемой информации, исчезновению ярко выраженной фиксации происходящего, и в конечном итоге, извлечению полноценного смыслового значения текста, которое в него вложено автором учебника.

Дисциплина «Начертательная геометрия» является классической и в тексте учебников по этой дисциплине много новых для студентов-первокурсников терминов и символов, которые введены ещё в XVIII в. Способы конструирования предложений переходят из учебников старого поколения в современные учебники, несмотря на то, что логическое построение предложений за два века совершенно изменилось. Вызывают затруднения у студентов даже такие известные из школьного курса элементарной геометрии простейшие термины, как прямая; плоскость; поверхность вращения, линейчатая поверхность, и т. п., поскольку их изучение происходит в совершенно новом контексте (их свойства и отношения с другими геометрическими объектами рассматриваются одновременно в трёх проекциях).

Такие фразы как, например: горизонтальная проекция перпендикуляра перпендикулярна горизонтальной проекции горизонтали, с первого раза вообще не воспринимаются. Для студента подобные фразы несут на первом этапе прочтения минимальную дозу информации, так как извлечение её смыслового значения сопряжено с попыткой одновременно построить представление данных геометрических образов. Если рассматривать процесс извлечения смыслового значения при работе с ортогональным чертежом как процесс чтения, то нетрудно заметить большую разницу с чтением обычного текста. Каждая точка или прямая может быть составным элементом более сложных объектов, пространственное строение которых никакими словами на чертеже не обозначено, и студенту необходимо выявлять взаимосвязанность отдельных точек, прямых, плоскостей. Поэтому мы считаем, что на первых стадиях изучения геометро-графической информации сопровождение графической части подробнейшим текстом – обязательно!

Педагогический опыт позволяет составителям учебника выполнять анализ предлагаемого к усвоению учебного текста и самые трудные для

восприятия положения и фрагменты разрабатывать с применением следующих правил:

- на начальных этапах изучения дисциплины производится замена сложных научных терминов на более простые и доступные для восприятия;
- фрагменты поэлементно разбиваются на более мелкие этапы;
- для сложного в усвоении текста разрабатываются наглядные изображения (при необходимости также с пошаговым выполнением этапов);
- при возможности производится замена традиционной последовательности изложения различных тем рассматриваемой области знаний;
- даются подробнейшие пояснения отдельных, небольших моментов, наиболее сложных для правильного извлечения смыслового значения.

Многочисленные эксперименты и тестирования, проводимые нами в области проблем формирования речевого и пространственного мышлений, позволяют утверждать, что структурирование учебной информации с опорой на изложенные требования способствует полноценному развитию речевого мышления, а на его основе – пространственного, одной из важнейших составляющих инженерно-конструкторского мышления будущих специалистов.

Вышеизложенные требования реализуются при разработке текста как традиционных, так и электронных учебников.

Применение электронных учебников в образовательном процессе имеет ряд преимуществ, одним из которых является уменьшение рутинной работы преподавателя. Кроме традиционной учебно-методической литературы авторами разработаны и реализуются в учебном процессе автоматизированная обучающая система «Начертательная геометрия. Инженерная графика» (GeomForce V.1.00), (Свидетельство № 2005612295) [15], электронное учебное пособие «Правила выполнения архитектурно – строительных чертежей» (BuildingForce v.1.00) (Свидетельство № 2005612296), автоматизированная обучающая система «Учебно-методический комплекс. Начертательная геометрия. Инженерная графика» (UMKD build v.1.00) (Свидетельство № 2008610405).

В структуре автоматизированной обучающей системы можно проследить следующие семантические (смысловые) модели, поэтапно формируемые в процессе обучения: структурная; понятийно-сущностная; алгоритмическая; проблемная; модель междисциплинарных связей; модель знаний специальности; новые знания как результат творчества исследовательской работы отображаются в системе обучения на основе контроля выполнения студентами учебных заданий путем их сравнения с правильными результатами (тестирование, проверка контрольных работ и т. д.) (рисунок).

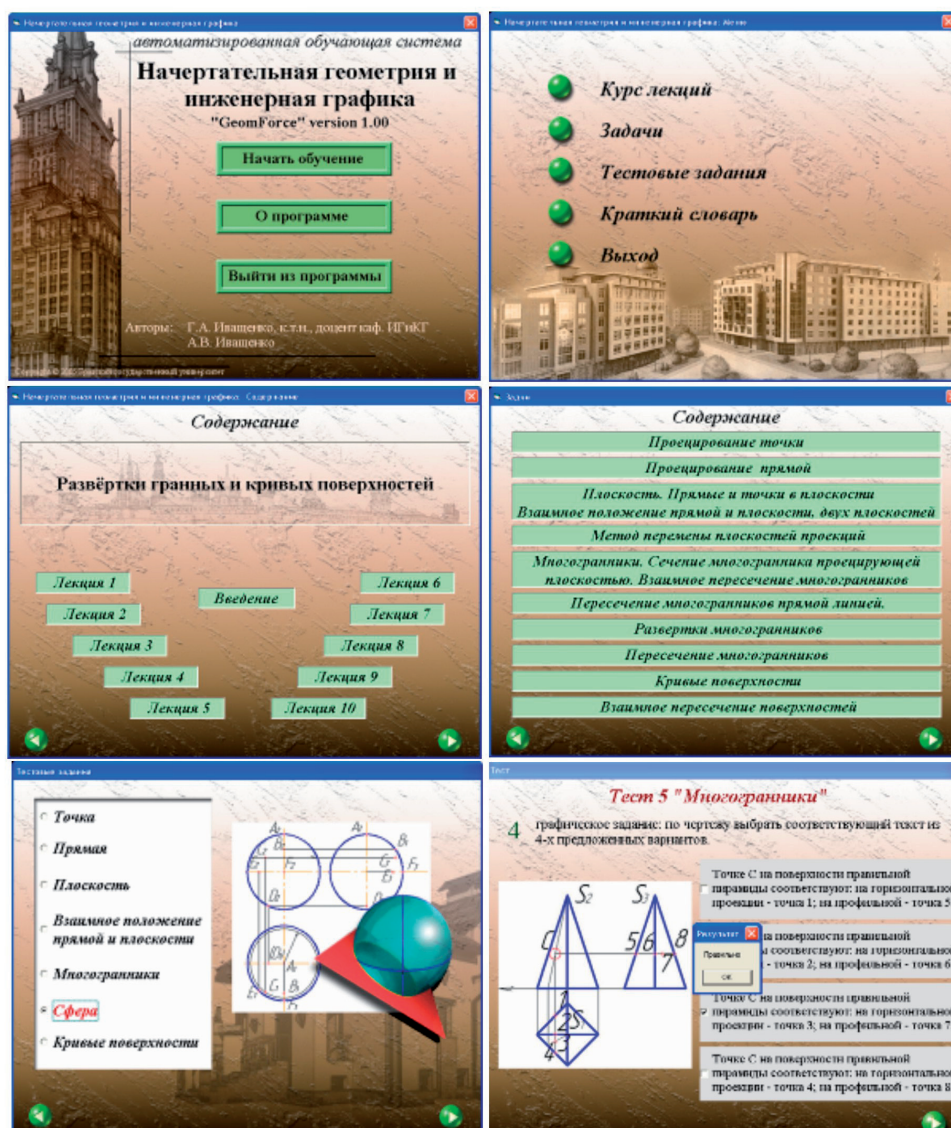


чертёж сопровождается подробнейшими пошаговыми пояснениями, что позволяет воздействовать на логику мышления студентов, вести их мысль и включать ее в определённую операционную логическую структуру, организовывать поисковую мыслительную деятельность.

В последующих разделах текст усложняется. В композицию и специфические дидактические особенности его структуры, основанные на последовательном раскрытии вопроса, вводятся гипотезы, объединённые общей целью и достаточной стройностью рассуждений, научные термины рассматриваемой области знаний. Задачи постепенно усложняются, в них вводятся конструкторы информации из новой области знаний.

Информация вновь изучаемой научной области и актуализация студентами известных знаний могут иметь различную логическую нагрузку: расширение информации, необходимой для решения проблемы, объяснение проблемы, доказательство и аргументация. Понятия, вводимые в структуру текста учебника, облегчают и расширяют условия решения задач, в которых образуется многоплановость.

При работе с автоматизированными обучающими системами и электронными учебниками было отмечено повышение конструктивной функции смысла воспринимаемых понятий, содержащих элементы графики, что обусловило качественную перестройку позиции студентов по отношению к выполняемым действиям и направленности речевой интерпретации: от – объяснить, чтобы понять, к – объяснить, чтобы тебя поняли. У студентов сформировалась способность решать более сложные задачи в связи с тем, что в них были раскрыты глубина проблемы, детерминантные связи, сопряжения с другими процессами и явлениями. Задачи последующих разделов учебной литературы приобрели характер многоаспектности, раскрывающей внутренние механизмы процессов и их интегрированность с другими явлениями. По мере увеличения количества информации и усложнения логической структуры предметного знания, требования к структуре текста повышаются.

Для восприятия информации текста учебника и извлечения его полноценного смыслового значения, студенты должны удерживать в своём сознании логическую последовательность и саму постановку проблемы, на обсуждение которой направлены все последующие структурные и информационные образования. У студентов формируются ориентировочные основы действий адекватно заданным условиям их выполнения, глубоко осознаются выполняемые действия, процесс познавательной деятельности происходит на высоком уровне внутренней психической активности. Такая деятельность формирует у них определенные исследовательские умения на основе исследовательского характера познавательного процесса и специальных знаний о структуре исследования.

Экспериментально выявлено, что применение в образовательном процессе электронных учебников и автоматизированных обучающих систем, разработанных в соответствии с описанными выше требованиями к структурированию текстовой информации, способствует повышению успеваемости студентов на 0,57 бала. Более высокий уровень развития речевой формы объяснения выполняемых учебных действий свидетельствует о большей рефлексии как в отношении содержания, логики и средств объяснения, так и в отношении личностной позиции, использованию обучающимися разнообразных приемов интерпретации и логичной завершенности объяснения.

Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Психология развития человека. [Текст] / Л. С. Выготский – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2004. – 1136 с., илл. (Серия «Библиотека всемирной психологии»).
2. **Граф, В.** Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов: учеб. – метод. пособие [Текст] / В. Граф, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 79 с.
3. **Звегинцев, В. А.** К вопросу о природе языка. [Текст] / В. А. Звегинцев // Вопросы философии. – 1979. – № 11. – С. 75.
4. **Иващенко, Г. А., Иващенко, Б. В., Кульгина, Л. А.** Некоторые аспекты формирования методики управления внутренней психической деятельностью в графических дисциплинах. Материалы XVII Всероссийской научно-методической конференции «Совершенствование качества профессионального образования в техническом университете» – Братск: ГОУВПО «БрГТУ», 2004.
5. **Иващенко, Г. А.** Парадоксы восприятия учебной информации в образовательных дисциплинах графического цикла. // Проблемы учебного процесса в инновационных школах. Вып.10: сб. науч. тр. / Под. Ред. О. В. Кузьмина. – Иркутск: Иркут. ун-т, 2005. – С. 24–31.
6. **Иващенко, Г. А.** Влияние развития речевого мышления на формирование понятий при изучении дисциплин графического содержания. – Братск, ГОУ ВПО «Братский государственный университет» – 2006. – 58 с. – Деп. в ИТИП РАО Реферативный сборник рукописей по образованию и педагогике № 18 – 06 от 10.04.2006 г.
7. **Иващенко, Г. А.** Психолого-педагогические компоненты развития речевой формы мышления в процессе усвоения дисциплин графического цикла. – Братск. Гос. техн. ун-н. – 2003. – 31 с.: илл. 16 – табл. 6.: – Рус. – Деп. В ВИНТИ. 27.05.2003, № 1026
8. **Ильин, Е. П.** Психология индивидуальных различий. [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.: илл. – (Серия «Мастера психологии»).

9. **Ительсон, Л. Б.** Лекции по общей психологии: Учебное пособие. [Текст] / Л. Б. Ительсон. – Мн.: Харвест; М.: ООО «Издательство АСТ», 2000. – 896 с. – (Библиотека практической психологии)
10. **Леонтьев, А. А.** Психологические единицы и порождение речевого высказывания. [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 306 с.
11. **Леонтьев, А. А.** Язык, речь и речевая деятельность. [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 212 с.
12. **Маклаков, А. Г.** Общая психология: Учебник для вузов. [Текст] / А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2003. – 592 с.
13. **Морева, Н. А.** Технологии профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Н. А. Морева. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 432 с.
14. **Попков, В. А.** Теория и практика высшего профессионального образования: Учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования [Текст] / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М.: Академический проект, 2004. – 432 с. – («Gaudeamus», «Классический университетский учебник»).
15. **Свидетельство** об официальной регистрации программы для ЭВМ № 2005612295 Автоматизированная обучающая система “Начертательная геометрия. Инженерная графика” (GeomForce v. 1.00) / Г. А. Иващенко, А. В. Иващенко / Заявитель и правообладатель ГОУ ВПО «Братский государственный университет»; Заявка № 2005611717, заявл.12.07.05., зарег. 6.09.05.
16. **Хуторской, А. В.** Современная дидактика: учебник для вузов [Текст] / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
17. **Чернилевский, Д. В.** Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов [Текст] / Д. В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

УДК 371.134:316.477

Е. В. Филатова, Е. А. Кокшенёва

НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ*

Актуальность профессионального образования специалистов по социальной работе, в особенности проблемы формирования профессиональной готовности, обусловлена рядом противоречий:

– между требованиями к личностным, профессиональным качествам социальных работников и существующей системой отбора абитуриентов;

* Данное исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Формирование профессиональной компетентности специалистов по социальной работе на основе стандартов профессиональной деятельности», проект № 07-06-00253а.

– между необходимостью личностного соответствия специалиста по социальной работе специфике профессии и отсутствием научных разработок по формированию профессиональной готовности будущих социальных работников к профессиональной деятельности в процессе вузовского образования;

– между желаемой (идеальной) и реальной (актуальной) профессиональной готовностью выпускников к социальной работе.

Необходимость исследования профессиональной готовности к социальной работе во многом обусловлена тем, что если теория и практика социальной работы с течением времени могут претерпеть значительные изменения, то все, что связано с нравственными и этическими ценностями останется неизменным. Именно нравственные ценности лежат в основе личности и поведения социального работника, определяют приемлемость тех или иных его действий в рамках профессии. В связи с вышеизложенным, мы считаем, что показателем общей профессиональной готовности социального работника должна выступать комплексная характеристика, заключающая в себе требования, предъявляемые к теоретической, практической и морально-психологической готовности социального работника, и отражающая специфику его профессии.

В предстоящих построениях нам потребуется опора на методологическую базу. Для этого вполне уместно использовать научный аппарат, относящийся к методологии общей педагогики. В своё время М. А. Даниловым было дано следующее определение методологии педагогики: «Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих ... педагогическую действительность» [2]. В. В. Краевский позднее продолжил это определение: «... а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований» [5].

Теоретический анализ проблемы, экспериментальные исследования и обобщение результатов деятельности вузов показали, что формирование профессиональной готовности следует рассматривать в трех аспектах:

– как одно из направлений педагогической науки, изучающей закономерности процесса обучения и формирования личности профессионала с целью разработки этапов, содержания, форм и методов профессионального образования (научный аспект);

– как методическое обеспечение всего процесса профессионального обучения, включая составление учебных программ, разработку дидактических материалов, профессиональную подготовку педагогов и пр. (прикладной аспект);

– как непосредственную профессиональную деятельность преподавателей профессиональных образовательных учреждений (практический аспект).

Каждый из предложенных аспектов имеет свои задачи, решение которых требует от исполнителей определенной профессиональной подготовки.

Научный аспект предполагает теоретическое обоснование и разработку методов обучения. Отличие этих исследований от академических заключается в том, что они не только выявляют те или иные закономерности и тем самым обогащают научные знания, но и определяют педагогические условия реализации закономерностей в контексте формирования личности профессионала.

Прикладной аспект предполагает использование педагогических и методических знаний педагогами, которые используют и ассимилируют новейшие научные данные при составлении учебных программ и планов, разработке дидактических и методических материалов, построении программ воспитания и пр.

Практический аспект обеспечивается преподавателями, задача которых профессионально грамотно использовать все то, чем на сегодняшний день располагает педагогическая наука. Успешность их деятельности зависит от их уровня профессионализма.

Развитие прикладного и практического аспектов предполагает опору на научный аспект, являющегося теоретической базой, с помощью которой определяются этапы и содержание формирования профессиональной готовности.

Понятие «готовность» продолжает оставаться довольно сложной и неоднозначной категорией, имеющей к тому же и множественную интерпретацию. В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что готовность – есть основное условие к выполнению любой деятельности. В определении сущности категории «готовность» в отечественной науке существует несколько подходов. В педагогической литературе понятие готовности трактуется исследователями неоднозначно, так, например, В. В. Давыдов [1] рассматривает готовность как состояние личности, Ш. А. Надирашвили [6] – как признак установки личности, А. А. Дергач [3] – как качество личности. По его мнению, мотивационный компонент является ведущим в формировании готовности. М. И. Дьяченко [4] рассматривает готовность как особое психическое состояние, которое имеет свои временные особенности, то есть может быть длительным или кратковременным. С точки зрения М. И. Дьяченко, готовность определяется как активно-действенное состояние личности, отражающее содержание предстоящей задачи и условия предстоящего ее выполнения. А. А. Понукалин [7] рассматривает готовность как многоуровневое формируемое и прогнозируемое личностное образование, имеющее определенное назначение для целенаправленного развития личности. Отмечается взаимосвязь готовности и положительного отношения человека к деятельности, осознание мотивов и потребностей в данной деятельности. А поведенческие характеристики

личности, ее эмоциональные, волевые и интеллектуальные качества выступают конкретными выражениями готовности.

Анализ литературы позволяет заключить, что готовность к профессиональной деятельности включает сформированность знаний, умений и навыков; наличие определенного опыта. Обобщая взгляды ученых можно сделать вывод, что готовность к профессиональной деятельности есть результат развития личности в соответствии с профессиональными требованиями, результатом профессиональной подготовки с учетом личностных особенностей человека. Готовность к профессиональной деятельности является результатом как субъективного восприятия личностью деятельности, так и результатом сложившихся объективных условий ее формирования. По нашему мнению, профессиональная готовность является результатом профессиональной подготовки, качеством личности и выступает регулятором успешности профессиональной деятельности.

Степень профессиональной готовности будущего специалиста мы предлагаем представить в четырех уровнях:

– *первый уровень* усвоения знаний характеризуется тем, что студенты только различают понятия, оперируют представлениями о них, могут назвать определения, классификации, виды и др. Этот уровень владения знаниями недостаточен для решения даже несложных задач прикладного характера. Такой уровень подготовки специалиста квалифицируется как недопустимый;

– *второй уровень* осознанно воспринятых и зафиксированных в памяти знаний проявляется в умении воспроизвести знания, применить усвоенную информацию для решения простейших прикладных задач. На этом уровне минимальная готовность сформирована, но она недостаточна для конкурентирования специалиста на рынке труда;

– *третий уровень – продуктивная деятельность*. Здесь происходит обобщение представлений, категорий, понятий. Этот уровень характеризуется умением применять знания, полученные в ходе теоретического обучения, в процессе самостоятельной работы, где студенты сталкиваются с трудностями определенного рода и получают в процессе их преодоления субъективно новые качества и информацию. Студенты могут выполнять действия, методика и последовательность которых изучены, но содержание и условия их выполнения новые. Это уровень средней готовности, он уже позволяет специалисту конкурировать на рынке труда;

– *четвертый уровень – продуктивная деятельность*, связанная с использованием усвоенной информации и приобретенных навыков для поиска новых путей решения в новых условиях. Она характеризуется способностью свободно оперировать понятиями, категориями, лексикой, направлена на применение знаний и умений в нестандартных для студента ситуациях. Данный уровень сформированности знаний и умений можно считать опти-

мальным. Это уровень полной готовности специалиста, он уже позволяет свободно конкурировать на рынке труда.

Анализ теоретических исследований по проблеме, обобщение различных точек зрения сформировали наше понимание готовности студентов к профессиональной деятельности как интегративное личностное образование, которое проявляется на субъективном уровне как сложная система, интегрирующая в себе ценностно-мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты.

Когнитивный компонент предполагает овладение системой многосторонних знаний, навыков и умений в различных видах деятельности специалиста по социальной работе. Этот компонент будет реализовываться в процессе общего преподавания всех циклов дисциплин, необходимых по федеральному государственному образовательному стандарту.

Ценностно-смысловой компонент предполагает профессионально-личностное обучение студентов, в процессе которого реализуются профессионально-личные качества специалиста по социальной работе, с целью активизации имеющегося (полученного в процессе реализации когнитивного компонента) опыта. Активизация данного компонента будет происходить через внедрение в процесс обучения разработанных на основе профессионально-ориентированного обучения учебных программ.

Деятельностный компонент предполагает, что приобретенные знания, навыки и умения обретают форму моделей будущей профессиональной деятельности. Итогом данного компонента будут результаты входного, текущего и рубежного контроля.

Анализ теории и практики формирования готовности будущего социального работника к профессиональной деятельности позволил нам выявить предпосылки, которые необходимо учитывать для организации процесса обучения: научно-методические, организационные, дидактические.

К научно-методическим предпосылкам мы отнесли:

- разработку содержания, форм и методов организации процесса обучения с целью формирования готовности социальных работников к профессиональной деятельности;

- моделирование условий и ситуаций, в которых развиваются и проверяются профессионально важные качества социального работника.

Организационные предпосылки включают:

- построение процесса формирования готовности будущего социального работника к профессиональной деятельности на принципах индивидуализации и дифференциации, творчества;

- создание практикоориентированной среды на основе социального партнёрства вуза с социальными службами и общественными организациями.

К дидактическим предпосылкам относятся:

- разработка программы формирования готовности будущего социального работника к профессиональной деятельности, способствующей развитию профессионально важных качеств личности социального работника;
- наличие, постоянное развитие и пополнение материально-технической и научно-методической базы для проведения учебных занятий и самостоятельной работы студентов;
- внедрение учебных планов и программ, обеспечивающих формирование готовности будущих социальных работников к профессиональной деятельности.

Принимая во внимание компоненты профессиональной готовности и учитывая выявленные предпосылки, мы в общую модель формирования профессиональной готовности включили общекультурную, психолого-педагогическую, фундаментальную, специальную, компьютерную составляющие и выделили *три целевых компонента организации воспитательно-образовательного процесса.*

Первая цель – формирование основ научного мировоззрения. Основы научно мировоззрения формируются через получение студентами основ научных знаний в соответствующих предметных областях. Базой для формирования общей и профессиональной культуры являются дисциплины и курсы, которые содержат фундаментальные знания. Знания эти, во-первых, должны формировать широкий, целостный взгляд на современный мир и место человека в этом мире и, во-вторых, преодолевать предметную разобщенность и изолированность.

Вторая цель – приобретение умений и навыков профессиональной деятельности. Становление студента как субъекта профессиональной деятельности происходит в процессе интериоризации внешних регуляторов (профессиональных норм, принципов) во внутриличностный план, в результате чего формируется система профессиональных ценностных ориентаций и субъектная позиция будущего специалиста, как система его взглядов и установок в отношении собственного личностного и профессионального саморазвития. Учебно-производственная практика студентов в вузе как целенаправленный процесс формирования профессиональной компетентности является внешним по отношению к студентам воздействием и, с одной стороны, влияет на развитие личности будущего специалиста, а с другой – создает новую “образовательную среду”, где присутствуют новые образовательные условия, максимально приближенные к предстоящей профессиональной деятельности, что обеспечивает освоение студентами профессиональных требований, профессиональных ролей и функционала через непосредственное включение в практическую работу.

Третья цель – формирование информационной культуры в области профессиональной деятельности. Будущего специалиста необходимо готовить к практической деятельности и продолжению самообразования. Реализация

этой цели связана сейчас с ведущей ролью изучения информатики в формировании компьютерной грамотности и информационной культуры, навыков использования информационно-компьютерных технологий. Связанные с использованием компьютера новые средства и методы познавательной деятельности играют в современных условиях важную роль в подготовке специалиста, прививая навыки к самообразованию в условиях быстроменяющихся компьютерных технологий.

В связи с вышеизложенным, мы считаем, что готовность к деятельности – это сложное целостное образование, которое проявляется как потенциальное качество личности; показателем общей профессиональной готовности социального работника выступает комплексная характеристика, заключающая в себе требования, предъявляемые к теоретической, практической и морально-психологической готовности социального работника, и отражающая специфику его профессии. Формирование готовности к профессиональной деятельности студентов специальности «Социальная работа» – это комплекс педагогических воздействий, который может рассматриваться как педагогическая система со своими структурными компонентами.

Сегодня назрела необходимость в обобщении результатов исследований по проблеме готовности к социальной работе, в теоретическом осмыслении практики ее формирования. Авторы выражают благодарность РГНФ за финансовую поддержку в проведении исследований, посвящённым разработке теоретических основ формирования готовности, выявлению педагогических условий и выработке методических рекомендаций по ее формированию у студентов вуза.

Библиографический список

1. **Давыдов, В. В.** Проблемы развивающего обучения: опыт теоретической и экспериментальной психологии исследований [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
2. **Данилов, М. А.** Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики [Текст] / М. А. Данилов // Проблемы социалистической педагогики. – М., 1973. – С. 73.
3. **Деркач, А. А.** Идеологическое воздействие: социально-психологические и педагогические аспекты [Текст] / А. А. Деркач. – М., Мысль, 1985. – 310 с.
4. **Дьяченко, М. И.** Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект [Текст] / М. И. Дьяченко. – М, 1985. – 206 с.
5. **Краевский, В. В.** Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. [Текст] / В. В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. Ун-та, 2001. – С. 16.
6. **Надирашвили, Ш. А.** Психология личности и образ жизни. [Текст] / Ш. А. Надирашвили. – М.: Наука, 1987 – 220 с.

7. **Понукалин, А. А.** Состояние готовности к труду в условиях проблемной ситуации [Текст] / А. А. Понукалин // Психологические проблемы профессиональной деятельности. – М., 1991. – 231 с.

УДК 378

И. Ю. Степанова

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ВУЗЕ

В современном мире все большее значение приобретает опережающее развитие образования как для развития общества в целом, так и для жизненной судьбы каждого человека. В условиях постиндустриальной цивилизации главная цель образования связывается с опережающим развитием качества человека, определяющим потенциал выживаемости всего человечества. Перед лицом многочисленных проблем, которые ставит перед нами будущее, образование становится необходимым условием, для того чтобы дать человечеству возможность продвигаться вперед к идеалам мира, свободы и социальной справедливости, ведь все люди от президентов до рядовых граждан – продукты системы образования. Главная роль в реализации заказа на образовывание подрастающего поколения, подготовку молодежи к жизни в условиях непрерывных перемен постиндустриальной культурной эпохи принадлежит педагогическим кадрам.

Проблема обеспечения качества подготовки педагогических кадров всегда является актуальной для всей системы образования. Это определяется тем важным местом, которое занимает педагогическое образование в общей системе образования в России. «... педагогическое образование – сфера не замкнутая на самой себе, а производная от существующей в стране системы общего образования, которое выступает в качестве надстройки над социально-экономическим базисом государства» [2, с. 14].

Современная ситуация характеризуется значительной степенью неопределенности требований со стороны общества и становящегося рынка труда к педагогическим кадрам. Рынок педагогического труда сегодня разбалансирован. Потребности образовательных учреждений в специалистах разного профиля педагогической деятельности и квалификации, определяющие спрос на педагогические кадры, удовлетворяются недостаточно. В свою очередь, педагогическое образование осуществляет либо узконаправленную подготовку учителей-предметников, либо подготовку бакалавров и магистров образования, для которых поле профессиональной деятельности

и профессиональные квалификации на государственном уровне пока еще не четко определены. Переход на многоуровневое педагогическое образование становится объективной реальностью в условиях мировых тенденций формирования единого образовательного пространства. А, следовательно, возникает объективная потребность выявить его главные ориентиры в подготовке педагогических кадров.

Педагогические кадры призваны реализовывать базовую функцию образования. Под ней понимается осуществление посреднической практики обеспечения пространства перехода между архивом культуры, в котором положены выработанные культурные нормы и образцы, и новыми поколениями, призванными получать образование через присвоение ими этих норм и образцов. При этом присвоенные нормы и образцы должны создавать основу для дальнейшей продуктивной преобразовательной деятельности, для обогащения норм и образцов в будущем. Педагогические кадры реализуют демонстрацию и трансляцию культурных норм и образцов, выступая их субъектными носителями, ведь напрямую передавать их новым поколениям в опредмеченном (объектном) виде не удастся.

Субъектных носителей статуса, культурных норм, воплощенных в знаниях, образцов мышления и деятельности принято называть профессионалами. Культурная этимология слова «*professio*» как раз связана с пониманием данной посреднической функции таких носителей (*professio* – объявление о статусе, публичное присвоение человеку статуса, знания, социальной роли). Возникает проблема достижения педагогическими кадрами уровня профессионализма за короткий срок и выявления роли профессиональной подготовки в этом процессе.

Представляется, что для разрешения обозначенной проблемы понятие «профессионализм» и должно стать категорией, выступающей стратегическим ориентиром обеспечения качества подготовки педагогических кадров. Преимущества использования данной категории обусловлены его обобщенностью, применимостью на любом этапе непрерывного педагогического образования и профессиональной деятельности, теоретическими и практическими научными исследованиями. А теперь более подробно поясним наши позиции.

Постиндустриальная культурная эпоха характеризуется возведением творчества в ранг основной производительной силы общества, ликвидирующей отчужденность человека от труда. Это эпоха, когда субъект деятельности всегда владеет своим «профессиональным инструментом» – собственным творческим потенциалом, когда основным жизнеобеспечивающим ресурсом становится сам человек со своей способностью к саморазвитию, самоорганизации, инновации и творческому преобразованию. Профессионализм возводится в ранг культурной ценности этой эпохи. Именно профессионалы «могут обеспечить выживание общества, его выход из глубокого

кризиса, возврат к национально-культурным традициям и полноценным контактам с другими странами и народами» (В. А. Слостенин) [5]. По мнению К. А. Абульхановой-Славской, А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Н. В. Кузьминой, Л. Г. Лаптева непрофессионализм ведет к расшатыванию основ государственности, создает напряженность в межнациональных отношениях и функционировании буквально всех сфер жизни общества. Из-за элементарных управленческих ошибок непрофессионалов миллионы людей облекаются на духовно-нравственное падение, подрываются основы их благополучия, здоровья и нормального существования [К. А. Абульханова-Славская, Акмеология вчера, сегодня, завтра. / К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, Л. Г. Лаптев // Прикладная психология и психоанализ. – 1997. – № 1.] С повышением профессионализма связывается и преодоление негативных тенденций в кадровом обеспечении образования (Подпрограмма «Педагогические кадры России» в рамках Федеральной программы развития образования).

Каждая культурная эпоха актуализирует такие образцы и нормы, которые в большей степени отражают ее специфику, тем самым изменяя требования к их субъектным носителям – профессионалам. В современной ситуации развития общества происходит переориентация общеобразовательной школы как базового звена образования на новые образовательные результаты, которые связываются, прежде всего, с развитием личности учащихся, их познавательных и созидательных способностей. Ожидания общественности по отношению к общеобразовательной школе, представленные в материалах заседаний Российского общественного совета по развитию образования (РОСРО), определяются следующими позициями [2, с. 16.]:

- подготовка выпускников общеобразовательных учреждений к быстро меняющимся условиям жизни в обществе (повышение личной ответственности за принимаемые решения, овладение современными социально-восстребуемыми профессиями, владение новыми способами коммуникации и работы с информацией и др.);

- формирование адекватного представления о современном мироустройстве, способах его объяснения и понимания;

- привитие навыков самопознания и саморазвития с целью определение своего потенциала и способов реализации себя в обществе и др.

Да и сами учащиеся, как показывают результаты различных исследований, в том числе и наших, связывают свои устремления с проявлением самостоятельности и творчества, отодвигая на второй (обеспечивающий) план знания и умения. В образовательной практике выявляется потребность смещения акцента с управления волевыми действиями учащихся в сторону мотивированных действий на основе введения и осознания личностного смысла этих действий, акцентируется внимание на процессах миропони-

мания, создании личностных смысловых образований, формировании потребностно-мотивационной сферы подрастающего поколения.

Изменение требований к базовому уровню образования влечет за собой переориентацию непрерывного профессионального педагогического образования. Представляется, что его нужно связывать, прежде всего, с пониманием одного из самых сложных и непредсказуемых феноменов – человеком-субъектом в его разнообразнейших проявлениях, с осмыслением роли образования в жизнедеятельности человека на любом этапе жизни, а также с осознанием наиважнейшего значения субъект-субъектных отношений в передаче культурных норм и образцов. При этом совокупность знаний, умений, способов деятельности в области профессиональной педагогической деятельности выступают лишь как средства реализации профессионализма, а целью этой деятельности становится (должно стать) профессиональное развитие (саморазвитие), самоосуществление.

Исходя из этого, системо и смыслообразующей целью непрерывного профессионального педагогического образования, выступающей основанием обеспечения его целостности на различных этапах, может быть формирование особой профессиональной ментальности, овладение разнообразными способами активного «бытия педагогом-профессионалом», выражающегося в способности переживать и осмысливать реальность профессионально-педагогически.

Исходя из этого, в процессе профессиональной подготовки педагогических кадров должна достигаться не только интериоризация специальных знаний и умений, сколько формироваться фундамент профессионализма: развитие особых структур сознания – профессиональных «функциональных органов», профессионально окрашенного «образа мира» с его профессиональными концептами и дискурсом, своеобразной системой отношений к действительности и с действительностью и формирование целостного мышления, более гармонично сочетающего в себе интеракцию внутреннего и внешнего восприятия, обеспечивая единое, без разрывов и лакун, органическое понимание мира и человека в нем.

При таком понимании профессиональная подготовка оказывается связанной с особой системой «настройки» сознания будущего педагога на восприятие специальных, в нашем случае мировоззренческих, психолого-педагогических, социально-педагогических, индивидуально-творческих, здоровьесберегающих, аспектов действительности и с ориентацией системы личностных качеств на освоение и осуществление именно профессиональной педагогической деятельности. Эта настройка непосредственно зависит от определения сути той деятельности, для которой вуз готовит педагогические кадры. Специфику ведущей деятельности педагогических кадров мы определяем через категорию педагогической деятельности, представляющей собой субстанцию образовательного процесса, из которой возникают все

результаты образования, а образование – как целостный феномен осуществления (формирования, становления, развития) человека в культуре.

Для теоретического осмысления возможностей формирования фундамента профессионализма в процессе профессиональной подготовки педагогических кадров представляется оправданным обратиться к результатам психолого-педагогических исследований феномена «профессионализм».

В педагогической науке профессионализм рассматривается как сложное системное образование, входящее в состав профессиональной культуры и основополагающая категория акмеологии. Основной характеристикой профессионализма является высокая продуктивность или эффективность деятельности, обусловленная творческой самодеятельностью и высоким уровнем профессиональной самоактуализации.

Современные исследования позволяют рассматривать профессионализм как иерархическую структуру, включающую два диалектически обусловленных компонента: профессионализм деятельности и профессионализм личности. Профессионализм деятельности (по определению А. А. Деркача) – это качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных умений и навыков, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью [5]. Профессионализм личности (по определению В. А. Сластенина) – это качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых акмеологических инвариантов профессионализма, высокий уровень креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационная сфера и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие личности специалиста [5].

В процессе развития профессионализма предполагается достижение уровня соответствия этих компонентов. Категория «профессионализм» предполагает использование личностно-ориентированного подхода к определению и обеспечению качества образования, рассматривая его не как качество способа передачи знаний, умений и навыков, а как качество способа развития личности.

Понятие профессионализма не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда. Это особое мировоззрение человека, системное свойство личности человека-профессионала (С. А. Дружилов) [3]. Его границы размыты. Измерить профессионализм трудно, зато можно говорить о его наличии или отсутствии. Рассматривая профессионализм как обобщенную характеристику, мы полагаем, что она не может быть получена на основе аддитивной совокупности ее составляющих, а представляет собой

синергетическую систему, преобразованное целостное свойство, проявляющееся в практической деятельности.

Исходя из предложения использовать категорию «профессионализм» как обобщенной показатель качества непрерывного профессионального педагогического образования, обеспечивающего целостность его этапов, возникает проблема поиска категорий, которые могут выступать его редуцированными моделями применительно к профессиональной подготовке педагогических кадров и обеспечивать формирование его основы.

Одной из таких редуцированных моделей, являющейся обобщенной характеристикой качества профессиональной подготовки педагогических кадров, может выступать понятие «профессиональная компетентность».

Большинством исследователей понятие «профессиональная компетентность» признается более узким, чем понятие «профессионализм».

В настоящее время можно выделить несколько подходов к определению сущности феномена профессиональной компетентности педагогического работника:

– *Функционально-деятельностный подход* рассматривает компетентность как единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, к выполнению профессиональных функций, при которой основные параметры задаются функциональной структурой педагогической деятельности.

– *Аксиологический подход* рассматривает профессиональную компетентность как образовательную ценность, предполагающую введение человека в общекультурный мир ценностей, в пространстве которого человек реализует себя как специалист и профессионал.

– *Универсальный подход* связывает профессиональную компетентность с одной стороны с базовой квалификацией специалиста, с другой стороны, позволяет человеку ориентироваться в широком круге вопросов, на ограниченных специализацией, что обеспечивает социальную и профессиональную мобильность личность, открытость к изменениям и творческому поиску, способность к самовыражению, самосозиданию, самообразованию.

– *Личностно-деятельностный подход* к профессиональной компетентности рассматривает труд и личность педагога в неразрывном единстве, направлен на формирование педагога как на человека в профессии через специфику педагогической деятельности, которая предполагает взаимодействие с другими людьми и воздействие на них.

На основе обобщения рассмотренных подходов считаем, что профессиональная компетентность педагогического работника выступает его обобщенной профессионально-личностной характеристикой, определяющей качество его деятельности, выражающаяся в способности действовать адекватно, самостоятельно и ответственно в постоянно обновляющейся социальной и профессиональной среде, отражающая готовность к самооценке и

саморазвитию, проявляющаяся в его профессиональной активности, которая характеризует его как субъекта педагогической деятельности и общения.

В полной мере профессиональная компетентность также может проявляться лишь в процессе профессиональной деятельности. В контексте непрерывного профессионального педагогического образования под профессиональной компетентностью будем понимать качество личности (человека), завершившей образование определенной профессиональной ступени, выражающееся в готовности на его основе к успешной, продуктивной, эффективной профессиональной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны.

Исходя из представленного определения, *профессиональная компетентность характеризуется деятельностной и личностной составляющими, и слабо поддается измерению в процессе профессиональной подготовки*. При этом профессиональная компетентность определяется уровнем проявления профессиональной готовности к реализации профессиональной деятельности и ее совершенствованию, к решению профессиональных задач.

Профессиональная компетентность находится в тесной взаимосвязи с готовностью к профессиональной деятельности. Повышение уровня компетентности специалиста вызывает необходимость совершенствования его подготовленности к диалогу в различных сферах профессиональной деятельности. Поэтому предлагается выделить профессиональную готовность как такую редуцированную модель профессионализма, которая непосредственно способна выступить категорией обеспечения и оценивания качества профессиональной подготовки педагогических кадров, так как в значительно большей степени поддается формализации и измерению.

В структуре профессиональной готовности педагога нами выделяется также два компонента: личностный и деятельностный. Личностный компонент связывается формированием и развитием отношения личности к процессу деятельности, к объектам и субъектам деятельности, к результату и к себе как субъекту деятельности, которые вполне поддаются выявлению. Деятельностный компонент включает теоретическую и практическую готовности. Отражая в единстве готовности педагогически мыслить и педагогически действовать на разных уровнях (от репродуктивного до творческого), он характеризуется группами наиболее общих, интегральных, «сквозных» педагогических умений, таких как аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные, организаторские и коммуникативные. Целостность формирования и развития этих умений осуществляется на основе моделирования профессиональной педагогической деятельности на этапах теоретической и практической подготовке в вузе.

Объективной характеристикой профессиональной готовности нами определяется педагогическое творчество. Творчество, проявляясь на разных уровнях, способно характеризовать одновременно и деятельностный, и

личностный компоненты как профессиональной готовности, так и профессиональной компетентности. Это обусловлено тем, что, с одной стороны, педагогическая деятельность – процесс постоянного творчества, направленный на использование неоднозначных и вариативных подходов к анализу и разрешению многообразия педагогических ситуаций, с другой стороны, такая деятельность с необходимостью приводит к развитию и саморазвитию личности.

Для обеспечения и оценивания качества профессиональной подготовки педагогических кадров разрабатываются показатели готовности, которые выступают элементами целостной системы и придают более четкую направленность всей подготовке специалиста. Комплекс показателей готовности к профессиональной педагогической деятельности разрабатывается с учетом следующих принципов [1]:

1) показатели готовности способствуют сохранению единого образовательного пространства в Российской Федерации и вхождению отечественной системы в мировую систему образования;

2) создаваемые показатели позволяют определять готовность к постоянно изменяющейся профессиональной деятельности, оценивают ее в соответствии с реальными целями профессиональной деятельности в настоящий момент и с позиций обеспечения опережения по отношению к социальному заказу сегодняшнего дня;

3) уровень готовности определяется на основе решения специально разработанных профессиональных задач;

4) оценка готовности осуществляется по основным функциям, характерным для профессиональной деятельности;

5) показатели готовности оценивают не только результат, но и весь процесс профессиональной подготовки как отдельный этап непрерывного профессионального образования;

6) показатели готовности позволяют оценивать качество профессиональной подготовки как на индивидуально-личностном, так и на общественно-государственном уровне.

В изложенном выше контексте о профессиональной готовности можно говорить как об обобщенной характеристике качества профессиональной подготовки педагогических кадров, представляющей собой аддитивную совокупность составляющих теоретической и практической готовности, рассматриваемых с позиций различных уровней проявления педагогического творчества.

Для использования профессиональной готовности в качестве основы для формирования профессионализма представляется необходимым выбрать такой способ ее описания, который обеспечивает ее взаимосвязь с категорией более высокого уровня - профессиональной компетентностью. Предлагается использовать в качестве такого способа язык компетенций (ключевых,

базовых, специальных), который наиболее полно проработан в исследованиях ученых РГПУ им. А. И. Герцена [4]. Описание профессиональной готовности при таком подходе целесообразно осуществлять на языке дидактических конструкций, отражающих конкретные проявления ключевых, базовых и специальных компетенций в процессе решения разноуровневых профессиональных задач педагогической деятельности (стратегических, тактических, операционных). При этом дидактические конструкции ориентируются на различные частные аспекты компетенций, которые связываются с различными компонентами теоретической и практической готовности педагога. Дидактические конструкции в совокупности образуют синергетическую систему, обеспечивающую целостность формирования обобщенных ключевых, базовых и специальных компетенций.

Представленные в статье категории качества «профессиональная компетентность» и «профессиональная готовность» становятся средствами научно-педагогической интеграции, позволяющими реализовывать интегративно-педагогический процесс, обеспечивающий формирование тех или иных качественно новых интегративных образований в различных сферах личности педагогических кадров и готовность к продуктивной профессиональной деятельности. Описанные категории могут применяться как с позиций обеспечения, так и с позиций оценивания качества непрерывного педагогического образования на этапах подготовки, переподготовки и повышения квалификации. При этом категория «профессионализм» становится стратегическим ориентиром профессионального становления педагогических кадров в периоды самоуправления процессом профессионального образования, реализуемого на основе самообразования и саморазвития.

Предложенный в статье подход к обеспечению качества профессиональной подготовки педагогических кадров способствует формированию человека-субъекта, готового к творческой преобразовательной деятельности в профессиональной сфере. Тем самым делается попытка охарактеризовать возможности опережающего развития качества человека в процессе непрерывного профессионального педагогического образования, исходя из потребностей будущего и повышения качества жизни. Определенный практический опыт, реализующий описанный подход к профессиональной подготовке педагогических кадров, накоплен на факультете информатики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева.

Библиографический список

1. **Адольф, В. А.** Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности: Монография [Текст] / В. А. Адольф, И. Ю. Степанова. – Красноярск, 2005. – 214 с.

2. **Бордовский, Г. А.** Педагогическое образование: современные вызовы. [Текст] / Г. А. Бордовский. // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 1 2. – С. 14–20.
3. **Дружилов, С. А.** Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход. [Текст] / С. А. Дружилов. // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК. – Новокузнецк, 2005, вып. 8. – С. 26–44.
4. **Компетентностная** модель современного педагога: Учебно-методическое пособие [Текст] / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 158 с.
5. **Сластенин, В. А.** Основные тенденции модернизации высшего образования. [Текст] / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 1. – С. 43–49.

УДК 651.01

И. Ю. Дергалева

ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА МЕНЕДЖЕРА

Для эффективного роста и реализации новой стратегии любого современного предприятия необходимо развитие профессионального потенциала сотрудников. Это особенно важно по отношению к управленческим кадрам. Именно от их мобильности и профессионализма зависит, в конечном счете, эффективное функционирование организации. Поэтому сегодня перед исследователями стоит задача выявить ключевые особенности профессионального потенциала менеджера и факторы его эффективного развития в условиях современного предприятия.

Вполне очевидно, что познание механизма развития профессионального потенциала менеджера требует исследование самого понятия «профессиональный потенциал менеджера». Руководствуясь многочисленными исследованиями, проведенными в плоскости исследуемой нами проблемы, *под профессиональным потенциалом менеджера мы понимаем целостную самоуправляемую и саморазвивающуюся систему, включающую в себя ресурсные возможности менеджера, основанные на общем уровне его специального профессионального образования и включении его в управленческую деятельность и состоящие из взаимосвязанных и взаимообуславливающих друг друга компонентов: личностных качеств, профессионально-управленческих знаний и способностей в сфере управленческой деятельности.*

При этом личностные качества менеджера в структуре его профессионального потенциала, а именно его ценностные установки, уровень самооценки и притязаний, обуславливаются влиянием генетических и социальных факторов. Профессионально-управленческие знания менеджера формируются (и развиваются) в результате его включения в процесс профессиональной подготовки, а в дальнейшем – повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования или, например, бизнес-образования. Наконец, способности менеджера в сфере управленческой деятельности совершенствуются в ходе его непосредственной профессиональной деятельности, т. е. по сути речь идет о профессиональном факторе влияния.

Такое понимание профессионального потенциала менеджера обусловлено не только содержанием родового понятия «потенциал», но и специфической профессиональной деятельности менеджера. Эта деятельность является управленческой и направлена на решение конкретных задач предприятия. Сами же менеджеры по содержанию осуществляемой работы относятся к категории руководителей. Их труд является организационно-управленческим и представляет собой комплекс систематических и целенаправленных действий по организации и координации деятельности подчиненных им сотрудников. К числу выполняемых ими функций относятся: коммуникативные, распорядительные, координационные, контрольно-оценочные и т. д. Менеджер наделен определенными полномочиями в принятии решений по вполне конкретному кругу вопросов и несет всю полноту ответственности за результаты работы возглавляемого им коллектива.

По существу, менеджер является «центральной фигурой в системе менеджмента – типа управления, в небольшой степени отвечающего потребностям и условиям рыночной экономики и направленного на достижение наилучших конечных результатов при производстве товаров и услуг с наименьшими затратами, на полное удовлетворение конкретных общественных потребностей» [1, с. 46].

Важным является то обстоятельство, что профессиональный потенциал менеджера включает, с одной стороны, его реальные профессиональные возможности, его способности к эффективной управленческой деятельности, а с другой стороны – еще не реализованные профессиональные свойства и внутренние резервы. Иными словами, профессиональный потенциал менеджера представляет собой единство двух составляющих – субпотенциалов: реализованного и нереализованного.

Реализованный потенциал менеджера определяется его опытом профессионально-управленческой деятельности посредством реализации вполне конкретных знаний, умений, навыков и способностей. Нереализованный же потенциал представлен ценностно-смысловой структурой личности менед-

жера и, как следствие, обнаруживает направления изменений его целостного профессионального потенциала.

В исследованиях В. Н. Маркова отмечается, что изменение нереализованного потенциала может иметь как реактивную, так и активную природу. Реактивные изменения обуславливаются динамикой развития профессиональной среды и изменениями объективных профессиональных требований. Активные изменения нереализованного потенциала определяются профессиональным развитием менеджера на основе проявления надситуативной активности [5].

С нашей точки зрения, рассмотрение реализованного и нереализованного потенциала менеджера может иметь гораздо более глубокую природу. Именно диалектическое единство реализованного и нереализованного потенциалов является предпосылкой развития профессионального потенциала менеджера в целом. Важно отметить, что сочетание реализованного и нереализованного потенциала на реактивном уровне, по мнению А. К. Марковой, определяет начальный, репродуктивный уровень профессионализма специалиста. В случае, когда осуществляется сочетание реализованного и нереализованного потенциала на активном уровне, то профессионализм специалиста будет соответствовать высшему, творческому уровню [6].

Данный вывод для нас имеет принципиально важное значение. Противоречие между реализованным и нереализованным потенциалами менеджера служит толчком для развития его профессионального потенциала в целом. Это позволяет нам вплотную подойти к исследованию механизма развития профессионального потенциала менеджера.

Профессиональный потенциал менеджера не является его врожденным качеством. Профессиональный потенциал формируется и развивается в учебной, а затем – и в профессиональной деятельности менеджера. В научной литературе также есть указания на то, что развитие профессионального потенциала может осуществляться по неограниченно большому количеству вариантов. При этом в каждом из таких вариантов представлена свойственная специалисту психологическая структура, проявляющаяся в деятельности. Интересно, что по мере роста профессионализма специалиста количество подобных индивидуальных вариантов развития профессионального потенциала уменьшается, а в его структуре получают преобладание некоторые объективно необходимые составляющие. Также необходимо отметить и тот факт, что развитие профессионального потенциала менеджера определяется его природными факторами, его профессиональной мотивацией и соответствующей профессиональной подготовкой как в системе высшего профессионального, так и дополнительного профессионального образования.

Приходится констатировать, что в научной литературе вопрос о развитии профессионального потенциала менеджера специальному рассмотре-

нию не подвергался. Однако существуют исследования, которые помогли нам вплотную подойти к пониманию механизма развития профессионального потенциала менеджера. Речь идет об исследованиях А. А. Деркача, И. П. Лотовой, В. Н. Маркова, И. А. Митина, Г. С. Михайлова, Е. Б. Перелыгиной, Л. А. Степновой, С. Н. Толстова и др.

Так, например, А. А. Деркач обосновывает интегративный характер акмеологического подхода к изучению развития потенциала человека. Исследования и целенаправленное использование закономерностей и механизмов развития творческого потенциала человека, направленность на самореализацию личности в профессиональной деятельности позволили А. А. Деркачу дать содержательное научное описание многих аспектов развития личностно-профессионального потенциала кадров управления [2].

И. П. Лотовой разработана психолого-акмеологическая концепция развития профессиональной карьеры. Профессиональная карьера, по ее мнению, представляет собой продвижение по должностным ступеням организационной иерархии. В ходе такого продвижения реализуется личностно-профессиональный потенциал специалиста и осуществляется его продуктивное личностно-профессиональное развитие, которое обеспечивает ему выполнение роли субъекта профессиональной карьеры [3].

Заслуга Е. Б. Перелыгиной состоит в разработке социально-психологической концепции имиджа как интерсубъектного взаимодействия. По ее мнению, имидж представляет собой образ субъекта, создаваемого в интерсубъектом взаимодействии. Е. Б. Перелыгина доказала, что в основе имиджа лежит активная и целенаправленная деятельность субъекта-пробора имиджа, ориентированная на его самопознание, самовыражение и самосовершенствование в личностно и профессионально-деятельностном аспектах, т. е. на возможно более полную реализацию личностно-профессионального потенциала [7].

В целом данные исследования подтверждают обоснованную в педагогике закономерность эффективной реализации потенциала личности от задействованности ее собственных усилий. Можно в полной мере согласиться с данными авторами в том, что реализация профессионального потенциала менеджера своей основной имеет саморазвитие, без которого нет движения к личностным и профессиональным вершинам. Исходя из этого, можно утверждать, что самоактуализация, самосовершенствование и самореализация являются специфическим видом профессиональной деятельности менеджера, неотъемлемым компонентом их подготовки, переподготовки и повышения квалификации.

Это обстоятельство позволило нам определить развитие профессионального потенциала менеджера как процесс изменения его ресурсных возможностей (личностных качеств, профессионально-управленческих знаний и способностей в сфере управленческой деятельности), обусловленный раз-

решением диалектического противоречия между реализованным и нереализованным субпотенциалами. Иными словами, реализация противоречия между опытом управленческой деятельности менеджера и его ценностно-смысловой структурой личности лежит в основе развития профессионального потенциала.

Для определения основных характеристик развития профессионального потенциала менеджера мы обратились к исследованию В. Н. Маркова, которым разработана акмеологическая концепция личностно-профессионального потенциала кадров управления, построены модели и методы его психолого-акмеологической оценки и определены направления оптимизации. В. Н. Марковым было показано, что личностно-профессиональный потенциал кадров управления – это самоуправляемая система внутренних возобновляемых ресурсов личности, которые проявляются в его профессиональной деятельности, направленной на получение социально значимых результатов [4].

В. Н. Марковым выделены основные характеристики потенциала, позволяющие получить его целостную картину применительно к отдельной личности. В системе таких характеристик определены структурные и динамические характеристики. Первые позволяют обрисовать структуру потенциала и его величину. Вторые – оценить динамику развития потенциала. Помимо этого, им рассматриваются также характеристики потенциала, связанные с профессиональной деятельностью.

Совершенно очевидно, что в контексте разговора о развитии профессионального потенциала менеджера имеет смысл остановиться на динамических характеристиках потенциала. В соответствии с акмеологической концепцией личностно-профессионального потенциала кадров управления к динамическим характеристикам потенциала относятся: подвижность, концентрация и восстановимость потенциала.

Подвижность потенциала обозначает способность менеджера оперативно переключать свой потенциал на решение конкретной актуальной задачи профессиональной деятельности. Одним из способов проявления подвижности потенциала является творческое решение стоящих перед менеджером задач. По существу, это означает умение менеджера переносить апробированные в одной области схемы на решение совершенно новых проблем. Именно такой перенос является ведущим механизмом решения неординарных задач менеджером.

Профессиональная деятельность менеджера нередко требует от него значительного напряжения психических и физических сил. Поэтому важно знать, какую долю своего психического и физического потенциала менеджер может направить на решение личностно-профессиональных задач. Эта характеристика развития профессионального потенциала менеджера называется концентрацией. Данная характеристика теснейшим образом связана

с силой воли менеджера и позволяет лучше понять процедурную сторону развития профессионального потенциала.

Концентрация потенциала является необходимым, но недостаточным условием развития профессионального потенциала. Проведенные исследования и наш собственный опыт управленческой деятельности показывает, что не всегда субъективно высокая концентрация потенциала приводит к объективно высокой интенсивности потенциала. Вообще же готовность менеджера к профессиональной концентрации потенциала чаще всего проявляется как его способность к принятию и реализации управленческих решений. Кроме того, способность к концентрации определяется существующим соотношением реализованного и нереализованного потенциала, которые, как отмечалось выше, находятся в диалектическом противоречии. Разрешение данного противоречия является предпосылкой развития способности менеджера к концентрации и, как следствие, развития профессионального потенциала менеджера.

Важной динамической характеристикой развития профессионального потенциала менеджера является его восстанавливаемость, которая означает, что кроме расходования потенциала в той или иной сфере необходимо учитывать также возможность его восстановления и даже накопления. Данные процессы могут быть описаны с помощью специального коэффициента восстанавливаемости профессионального потенциала. Причем уменьшение коэффициента восстанавливаемости потенциала означает, что за определенный период времени потенциал больше тратится, чем восстанавливается. И наоборот, увеличение такого коэффициента указывает на то, что накопление потенциала превышает его расходование. Последнее обстоятельство делает возможным процесс аккумуляции профессионального потенциала, что собственно и говорит о его развитии.

Уменьшение коэффициента восстанавливаемости потенциала может свидетельствовать о физическом и психическом истощении, которое сопровождает многие виды деятельности, требующие интенсивных усилий. Естественно, что управленческая деятельность относится к их числу. Но следует принимать во внимание тот факт, что восстанавливаемость потенциала зависит не только от вида деятельности, но и от индивидуальных особенностей человека. Правда, существуют виды деятельности, которые расходуют потенциал на одном уровне его иерархии (на личностном и психическом) и практически не создают нагрузок для других уровней иерархии (например, на уровне биологического потенциала). Подобная несбалансированность расходования и восстановления профессионального потенциала создает существенные трудности для исследования процесса его развития.

Таким образом, нами показано, что развитие профессионального потенциала менеджера обуславливается разрешением диалектического противоречия между его основными составляющими: реализованным и нереализо-

ванным субпотенциалами, которое проявляется в несоответствии между опытом управленческой деятельности менеджера и его ценностно-смысловой структурой личности.

Ключевыми динамическими характеристиками развития профессионального потенциала менеджера являются подвижность, концентрацию и восстанавливаемость. Причем подвижность профессионального потенциала менеджера характеризует его способность переключать свой потенциал на решение конкретных задач. Концентрация профессионального потенциала показывает, какая часть психического и духовного потенциала менеджера направлена на решение задач его управленческой деятельности. Восстанавливаемость профессионального потенциала менеджера отражает возможность его восстановления и накопления. Данные характеристики в своей совокупности позволяют подобрать наиболее целесообразные методы и средства развития профессионального потенциала менеджера в системе дополнительного профессионального образования.

Библиографический список

1. **Богатыренко, З. С.** Международная организация труда: Конвенции. Документы. Материалы: справочное пособие [Текст] / З. С. Богатыренко – М.: Дело и Сервис, 2007.
2. **Деркач, А. А.** Акмеологические резервы развития творческого потенциала личности. [Текст] / А. А. Деркач. – М., 2001.
3. **Лотова, И. П.** Развитие профессиональной карьеры кадров государственной службы: [Текст] дис. ... д-ра психол. наук / И. П. Лотова. – М., 2004.
4. **Марков, В. Н.** Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация: [Текст] дис. ... д-ра психол. наук / В. Н. Марков. – М., 2004.
5. **Марков, В. Н.** Профессиональный потенциал и зона ближайшего развития. [Текст] / В. Н. Марков // Акмеологическое исследование потенциала, резервов и ресурсов человека. – М., 2005.
6. **Маркова, А. К.** Психология профессионализма. [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1996.
7. **Перелыгина, Е. Б.** Имидж как феномен интерсубъектного взаимодействия: содержание и пути развития: [Текст] дис. ... д-ра психол. наук / Е. Б. Перелыгина. – М., 2003.

РАЗДЕЛ II

ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 378

Т. Л. Гурулева

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ МОДЕЛИ ВЫСШЕГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР)

Нами была разработана и экспериментально проверена поликультурная модель высшего языкового образования с учетом специфики обучения восточным языкам [7]. Актуальность разработки модели обусловлена геополитическими причинами, а также отсутствием исследований в данной области, ориентированных на подготовку специалистов, владеющих восточными языками.

Цель модели – формирование личности, способной осуществлять полноценную эффективную межкультурную коммуникацию в условиях межкультурного общения.

Результат реализации модели – евразийски ориентированная поликультурная, полилингвальная, патриотическая, диалогическая, толерантная личность, функционально владеющая иностранными языками с учетом широких культурных фоновых знаний, прошедшая вторичную социализацию и аккультурацию к социальным и культурным нормам, установкам и системам представлений иноязычного общества, способная к полноценному межкультурному общению на международном уровне.

Модель высшего языкового образования разработана на уровне трех подсистем: обучения, воспитания, социализации и инкультурации (для изучающих иностранные языки и культуры – вторичной социализации и аккультурации) как целостный образовательный процесс, представляющий совокупность названных подсистем.

Одной из характеристик созданной нами поликультурной модели является включение в ее состав принципиально новой модели соизучения языка и культуры, позволяющей организовать одновременный процесс обучения языку, культуре и межкультурной коммуникации. Не останавливаясь на проблеме актуальности и значимости изучения иностранных языков с опорой на широкий социокультурный контекст (поскольку этот вопрос был рассмотрен нами в предыдущей статье) скажем лишь, что многие ученые отмечают

необходимость обучения иностранным языкам с учетом культурного контекста. Так, например, С. Г. Тер-Минасова пишет: «Главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. ... В новых условиях, при новой постановке проблемы преподавания иностранных языков стало очевидно, что радикальное повышение уровня обучения коммуникации, общению между людьми разных национальностей может быть достигнуто только при ясном понимании и реальном учете социокультурного фактора» [25].

Необходимо отметить, что в России и за рубежом разработано несколько теоретических моделей соизучения языка и культуры, отражающих их диалектическую взаимосвязь, на основе которых затем построены конкретные практические модели. Однако следует заметить, что все предлагаемые ранее модели соизучения языков и культур были разработаны на материале английского или других европейских языков и соответствующих культур. Ни один из восточных языков в предложенных моделях не апробировался и тем более не являлся основой для их разработки. И это при том, что, уровень владения, например, китайским языком специалистов в России значительно уступает уровню специалистов, владеющих западными языками. Так, Н. А. Демина в своей монографии отмечает: «Следует признать, что выпускники российских и советских вузов владеют устными аспектами китайского языка значительно слабее, чем студенты, изучающие западные языки. Подавляющее большинство выпускников наших вузов вполне удовлетворительно переводят довольно сложные тексты с китайского языка на русский, но очень не многие из них умеют вступать в контакт с лицами китайской национальности, вести с ними беседы на различные темы, с большим трудом на первых порах работают в качестве устных переводчиков» [8, с. 10].

Другой известный специалист в области лингводидактики и методики преподавания китайского языка И. В. Кочергин подчеркивает, что «многие специалисты справедливо отмечают, что, несмотря на многолетний опыт преподавания китайского языка, степень владения китайским языком российских китаистов значительно уступает степени владения русским языком китайских русистов» [12, с. 5]. Да и автор этой статьи, также была свидетелем того, как свежееиспеченные «переводчики» в ситуации непонимания смысла сказанной китайцами фразы, просто придумывали свой вариант перевода, весьма отличный от оригинала, дабы «не ударить в грязь лицом», сохраняя при этом весьма уверенный вид.

Причину такого положения ученые видят в том, что проблема совершенствования научных методов обучения восточным языкам (в том числе и китайскому) не является на сегодняшний день приоритетной ни для соот-

ветствующих учебно-методических объединений, ни для руководителей ведущих востоковедных вузов. «Иначе чем можно объяснить, – пишет И. В. Кочергин, – наличие в стране только двух кандидатов педагогических наук, защитившихся по проблемам методики обучения китайскому языку еще в 1983–1984 г.г.» [12, с. 5]. Таким образом, проблема разработки модели соизучения языка и культуры, отражающей специфику обучения восточным языкам и способствующей качественной подготовке специалистов-востоковедов стоит на сегодняшний день необычайно остро. Как обучать таким отличным от западных восточным языкам эффективно и качественно?

Рассмотрим для начала наиболее известные из существующих теоретические модели соизучения языка и культуры:

– *модель соизучения языка и культуры В. В. Сафоновой (1991, 1992, 1996, 2001, 2002).* В. В. Сафонова рассматривает обучение иностранному языку как средству международного общения в тесной взаимосвязи с изучением широкого спектра этнических, социальных, религиозных, языковых и других культур стран изучаемых языков. Иностранный язык рассматривается как инструмент социокультурного образования обучающихся. В своей модели В. В. Сафонова уделяет большое внимание родному языку. По ее мнению использование родного языка на уроках по иностранному языку способствует формированию целостных представлений об изучаемых культурах. Изучение родной культуры также входит в рамки модели соизучения иностранных языков и культур В. В. Сафоновой, поскольку соизучение родной и иностранной культур дает возможность расширить рамки социокультурного пространства обучающихся, сформировать у них общепланетарное мышление, помогает обучающимся осознать себя в качестве культурно-исторических субъектов [16];

– *модель соизучения языка и культуры В. В. Воробьева (1993, 1997).* В. В. Воробьев рассматривает язык в качестве носителя культурной информации, поэтому, его изучение будет способствовать формированию социокультурной компетенции обучающихся. Соизучение языка и культуры для автора модели заключается в изучении социокультурно-маркированной лексики, через которую возможно постичь культуру изучаемого языка. В своей модели В. В. Воробьев не рассматривает возможность использования родного языка и изучения родной культуры на уроках иностранного языка. В.В. Воробьев также не поднимает вопрос о вариативности и культурном разнообразии изучаемых культур [5];

– *модель соизучения языка и культуры В. П. Фурмановой (1994).* В. П. Фурманова рассматривает соизучение языка и культуры как сумму трех аспектов: когнитивного, коммуникативного и аксиологического. Когнитивный аспект предполагает овладение суммой системных знаний о культурной реальности. При этом автор модели предлагает изучение культуры на материале социокультурно-маркированной лексики. Коммуникативный

аспект предполагает овладение правилами вербального и невербального поведения в условиях иноязычного социального и культурного контекста, т. е. предполагается овладение культурой через межкультурное общение с учетом вариативности сценариев контекста коммуникации. Аксиологический аспект заключается в осознании системы традиций и ценностей другой культуры. В своей модели В. П. Фурманова рассматривает изучение родной культуры как неотъемлемый компонент овладения культурой страны изучаемого языка с целью осознания обучающимися себя в качестве культурно-исторических субъектов [22];

– *концепция соизучения языка и культуры П. В. Сысоева (2005)*. П. В. Сысоев предлагает теоретическую модель формирования личности субъекта диалога культур средствами иностранного языка, с помощью которой он пытается решить некоторые наиболее актуальные вопросы, связанные с соизучением языка и культуры. Модель показывает переход обучаемых от этноцентризма к диалогу культур через непосредственное изучение иностранного языка и иноязычной культуры. Модель формирования личности субъекта диалога культур состоит из трех условных компонентов: стадий овладения культурой страны изучаемого языка, культурной вариативности и факторов, влияющих на формирование представлений о культуре страны изучаемого языка. Автор выделяет три стадии овладения другой культурой: этноцентризм, культурное самоопределение и диалог культур, при этом реально достигаемым уровнем школьного и вузовского обучения может стать лишь стадия культурного самоопределения, заключительный же этап модели – диалог культур «должен стать процессом и целью всей сознательной жизни каждого человека» [20, с. 205]. Культурная вариативность подразумевает знакомство с вариативностью и разнообразием культур изучаемых сообществ и должна присутствовать на всех этапах и уровнях обучения языку. К факторам, влияющим на формирование представлений о культуре страны изучаемого языка относятся: доминирующие социально-политические факторы, факторы общественной социализации и индивидуальные факторы [20];

– *концепция соизучения языка и культуры Г. В. Елизаровой (2001)*. Реализуется в построении принципиально новой модели межкультурной коммуникации, исходя из которой взаимодействие участников межкультурного общения не имитирует правила общения, принятые в изучаемой культуре, а строится по правилам межкультурного общения, которое отлично от общения в конкретных культурах и имеет общие цели и особенности. Результат модели – формирование языковой личности в роли межкультурного коммуниканта – медиатора культур. Автор подчеркивает, что культурно-связанное обучение иностранному языку не должно имитировать и воспроизводить обучение, через которое проходят носители языка, а развивать существующую культурную компетенцию обучающихся до превращения

ее в компетенцию межкультурную. Г. В. Елизарова рассматривает межкультурную компетенцию как способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения. «Целью формирования межкультурной компетенции является достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [9, с. 218]. По мнению автора соизучение языка и культуры лучше начинать с изучения иностранного языка, прослеживая в нем отражение культурных ценностей и принимая их право на существование. Собственная же культурная идентичность гораздо лучше проявляется и осознается через непосредственное соприкосновение с другой культурой [9, с. 223–224]. Соизучение языка и культуры Г. В. Елизарова представляет как совокупность взаимосвязанных и взаимозависимых четырех составляющих: изучение языка (английского), представления о языке и речи (родной (русский) язык), представления о культуре (родная (российская) культура), иноязычная (американская) культура. Причем названные компоненты на схеме, представленной автором, расположены по кругу и соединены двусторонними направленными стрелками, что свидетельствует о возможности различных комбинаций в последовательности использования этих компонентов. Автор подчеркивает, что при соизучении языков и культур очень важен принцип сопоставительного изучения, способствующий отказу от процедуры сравнения [9];

– *модель соизучения языка и культуры К. Крамш (1993)*. Соизучение языка и культуры реализуется через взаимосвязь языка и контекста его использования. Контекст включает культуру текста, отношение обучаемых к этому тексту и культуру группы учащихся, в которой происходит процесс обучения. Таким путем предполагается интеграция аспектов языка и видов речевой деятельности на основе культурного контекста. К. Крамш первая обратила внимание на факт существования различий между реальной культурой страны изучаемого языка и ее образом, формируемым в сознании обучающихся. Она заметила, что понимание культуры страны изучаемого языка обусловлено личным опытом и индивидуальными характеристиками обучающихся. Поэтому процесс соизучения языка и культуры по мнению автора должен быть представлен в виде «межличностного процесса обсуждения разнообразия культур, а также междисциплинарного изучения обсуждаемых культуроведческих тем» [20, с. 186]. Эта теоретическая модель была разработана в США и не нашла практического применения в связи с неготовностью учителей и преподавателей перейти на личностно ориентированный подход обучения [29]. Так как модель ориентирована на высокий уровень владения языком, то автор не рассматривает возможность использования

родного языка при обучении иностранному, также в предлагаемой модели не предполагается использование сведений о родной культуре [28];

– *модель соизучения языка и культуры М. Байрама (1989)*. Получила распространение в Европе в конце XX в. Субъектом восприятия языка и культуры М. Байрам рассматривает не отдельную личность, а группу, у которой восприятие культуры зависит от ее субъективных характеристик. Составляющими компонентами модели автор выделяет: изучение языка (коммуникативное обучение), языковую осведомленность (социолингвистический анализ и сравнение родного и изучаемого языков на родном языке), культурную осведомленность (сравнение родной и изучаемой культуры на родном языке), культурный опыт (обучение иностранному языку с опорой на иноязычную культуру). Автор положительно относится к использованию родного языка и информации о родной культуре на уроках иностранного языка. Вместе с тем, М. Байрам считает, что полная интеграция иностранного языка и культуры изучаемой страны возможна только на старшем этапе обучения, в связи с чем, родной язык на ранних стадиях должен выполнять лишь компенсаторную функцию [27];

– *концепция соизучения языка и культуры Беннетов (1993)*. Соизучение языка и культуры Беннетты представили в модели формирования культурной сензитивности обучаемых средствами иностранного языка. Процесс формирования сензитивности включает в себя шесть последовательных стадий перехода от этноцентризма (отрицание, защита, минимизация) к этнорелятивизму (принятие, адаптация, интеграция). Авторы модели показали, что овладение культурой страны изучаемого языка и формирование культурной сензитивности есть процесс формирования межкультурного мышления. В процессе обучения Беннетты предлагают использовать информацию о родной культуре для лучшего понимания другой, при этом использование родного языка в процессе обучения не предусматривается [26].

Все описанные теоретические модели являются попытками разрешения целого ряда вопросов, касающихся соединения языка и культуры в процессе обучения иностранному языку. И хотя они внесли и продолжают вносить весомый вклад в обучение языку и культуре, анализ теоретических работ в области лингводидактики, проведенный П. В. Сысоевым показал, что на сегодняшний день все еще остается целый перечень сложных вопросов процесса обучения языку и культуре, требующих серьезного обсуждения и решения:

- на каком уровне обучения ИЯ учащиеся должны начинать знакомиться с культурой страны изучаемого языка;
- как осуществляется отбор тематического наполнения содержания социокультурного компонента обучения ИЯ;
- как интегрировать культуру в обучение аспектам языка и видам речевой деятельности;

– должна ли информация о родной стране обсуждаться на уроках по ИЯ;

– должен ли использоваться родной язык при изучении ИЯ и культуры страны ИЯ [20, с. 178].

Свою модель мы попытались построить таким образом, чтобы она содержала в себе ответы на поставленные вопросы. Разработанная нами теоретическая модель соизучения языка и культуры включена в общую поликультурную модель высшего языкового образования с учетом специфики обучения восточным языкам на уровне подсистемы обучения. Цель модели – формирование коммуникативной и межкультурной компетенций языковой личности.

Задачами модели является формирование компонентов иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций. Вслед за Ван Эком и Г. В. Елизаровой мы полагаем этими компонентами лингвистическую, социолингвистическую компетенции, компетенцию дискурса, стратегическую, социокультурную и социальную компетенции [30, с. 31, 35, 41, 65], [9, с. 211–217].

Результат реализации модели – личность, функционально владеющая восточными языками, способная использовать язык в разных сферах жизни общества: культуре, политике, экономике, науке, технике, с опорой на широкие фоновые знания культурной, социальной, политической и других сфер жизни народа, говорящего на этом языке и способная на основе этих знаний и умений осуществлять эффективную межкультурную коммуникацию.

Модель соизучения языка и культуры, реализуемая в процессе обучения в рамках разработанной нами поликультурной модели высшего языкового образования неразрывно связана с подсистемами воспитания, социализации и инкультурации в целостном образовательном процессе, что в конечном счете приводит к формированию поликультурной, полилингвальной, патристически воспитанной, толерантной личности. *Суть модели соизучения языка и культуры заключается в том, что процесс обучения языку и культуре мы рассматриваем как изучение и понимание национального склада мышления, мировидения и мирооценки народа, воплощенных, в первую очередь, в лексико-фразеологическом строе языка, (т. е. постижение культурной картины мира, отраженной в языковой картине), а также в других аспектах языка (грамматике, дискурсе и т. д.).*

Человеческое общение может осуществляться, если «у людей есть взаимопонимание и взаимопроникновение в духовные миры друг друга. Пересечение духовных миров людей и происходит за счет того, что существует общая для них система миропредставлений» [15, с. 27]. Таким образом, чтобы достичь взаимопонимания и проникнуть в духовный мир другого народа необходимо овладеть системой миропредставлений, т. е. культурной и языковой картинами мира этого народа.

Понятие картина мира «относится к числу фундаментальных ..., выражающих специфику человека и его бытия, взаимоотношения его с миром, важнейшие условия его существования в мире» [15, с. 11].

При исследовании проблемы отражения картины мира в человеческом языке обычно исходят из триады: окружающая действительность (реальная картина мира), отражение этой действительности в мозгу человека (концептуальная / культурная картина мира), и выражение результатов этого отражения в языке (языковая картина мира) (С. Г. Тер-Минасова, Б. А. Серебренников, И. В. Андреева, Т. В. Цивьян, В. Г. Колшанский, Ю. Д. Апресян, Ю. Н. Караулов, Г. А. Брутян, Т. Б. Радбиль, Е. С. Кубрякова и др.). Таким образом, окружающий человека мир представлен тремя картинами: *реальной, культурной и языковой*.

Слово само по себе не отражает предметы и явления реальной действительности, а лишь существующие в человеческом сознании представления и понятия об этих предметах и явлениях. С. Г. Тер-Минасова пишет, что «слово отражает не сам предмет реальности, а то его видение, которое навязано носителю языка имеющимся в его сознании представлением, понятием об этом предмете. Понятие же составляется на уровне обобщения неких основных признаков, образующих это понятие, и поэтому представляет собой абстракцию, отвлечение от конкретных черт» [25].

Реальная картина мира (РКМ) – объективно существующий вне человека мир предметов и явлений, а также взаимосвязи между предметами и явлениями этого мира. С. Г. Тер-Минасова определяет реальную картину мира как объективную внечеловеческую данность, как мир, окружающий человека [25]. В исследованиях других ученых, занимающихся исследованиями ККМ и ЯКМ можно найти соответствующие корреляты понятию реальная картина мира. Это понятие, на наш взгляд, соотносится с понятием пространственно-временного континуума (ПВК) в исследованиях О. А. Корнилова. ПВК – природно-климатические условия ареала обитания этноса, а также рукотворная материальная среда (материальная культура этноса) и объективно существующие связи между объектами и явлениями материального мира [11]. В исторический период языкового становления любого этноса на национальное сознание, создающее первичную модель мира, воздействует определенный участок ПВК (а именно природно-климатические условия). Этот участок оказывает решающее воздействие на физиологию и психологию каждого народа. По мнению О. А. Корнилова ПВК определяет историческую судьбу каждого народа. Это мнение созвучно с мнениями других ученых, философов (Монтескье, Гегель, Бокль и др.). Так, например, Г. Д. Гачев полагает, что «национальный образ мира есть диктат национальной природы в культуре» [6, с. 431]. Таким образом, географическая среда и климатические условия становления и обитания этноса играют важнейшую роль в процессе формирования национального обы-

денного сознания (особенностей национального склада мышления) вообще (т. е. ККМ) и национального языкового сознания в частности (т. е. ЯКМ).

ККМ есть отраженная в сознании человека реальная картина мира. ККМ состоит из представлений и понятий, обусловленных целым рядом факторов: природно-климатическими условиями ареала обитания этноса, его историей, традициями, верованиями, обычаями, общественно-политическим устройством и др.

По определению С. Г. Тер-Минасовой, «культурная (понятийная) картина мира – это отражение реальной картины через призму понятий, сформированных на основе представлений человека, полученных с помощью органов чувств и прошедших через его сознание, как коллективное, так и индивидуальное» [25]. К коллективному сознанию относятся образ жизни, традиции, верования, обычаи конкретного этноса, к индивидуальному – специфичность восприятия реального мира каждым конкретным индивидуумом.

И. В. Андреева рассматривает ККМ как «результат того, что в различных культурах люди воспринимают, чувствуют и переживают мир по-своему и тем самым создают свой оригинальный и неповторимый образ мира, свое представление о мире, получившее название «картины мира». ККМ, являясь взглядом члена культуры на внешний мир, представляет собой совокупность рациональных знаний и представлений о ценностях, нормах, нравах, менталитете собственной культуры и культур других народов. Эти знания и представления придают культуре каждого народа самобытность, благодаря чему становится возможным отличить одну культуру от другой» [24]. Эта мысль находит свое подтверждение в идеях С. Г. Тер-Минасовой, которая полагает, что «культурная картина мира специфична и различается у разных народов. Это обусловлено целым рядом факторов: географией, климатом, природными условиями, историей, социальным устройством, верованиями, традициями, образом жизни и т. п.» [25].

Т. Г. Утробина полагает ККМ как сумму ментальных значений, наиболее общих представлений о мире [21]. Т. В. Цивьян, используя близкое по значению понятие «модель мира», рассматривает его «как результат переработки информации о среде и человеке, как сокращенное и упрощенное отображение указанной суммы представлений» [23, с. 3]. В. Г. Колшанский считает, что картина мира, отображенная в сознании человека, есть вторичное существование объективного мира [10].

Пройдя через ККМ, реальный мир отражается в языковой картине. Реальная картина мира, преломляясь в обыденном сознании этноса, получает свое словесное выражение. О. А. Корнилов рассматривает ЯКМ как «результат отражения объективного мира обыденным (языковым) сознанием того или иного языкового сообщества» [11, с. 112]. ЯКМ, по мнению автора, представлена лексико-фразеологической системой языка. Ее функция – фиксировать в национальном языковом сознании национальный способ видения

мира и передавать его от поколения к поколению [11]. ЯКМ определяется В. Г. Колшанским как вторичный, идеальный мир в языковой плоти [10]. Ю. Д. Апресян описывает ЯКМ как совокупность представлений о мире, заключенных в значении разных слов и выражений данного языка, которая складывается в некую единую систему взглядов или предписаний [1]. С. Г. Тер-Минасова пишет: «Путь от внеязыковой реальности к понятию и далее к словесному выражению неодинаков у разных народов, что обусловлено различиями истории и условий жизни этих народов, спецификой развития их общественного сознания... Соответственно, различна ЯКМ у разных народов. Это проявляется в принципах категоризации действительности, материализуясь и в лексике, и в грамматике» [25]. В. А. Маслова также подчеркивает, что ЯКМ может быть определена как совокупность знаний о мире, запечатленных в лексике, фразеологии и грамматике [14, с. 65]. Таким образом, среди ученых нет единого мнения по поводу того, представлена ли ЯКМ только лишь лексико-фразеологическим строем языка, либо это понятие должно трактоваться значительно шире и включать также грамматику и другие разделы языка. Мы, вслед за О. А. Корниловым, относим к ЯКМ лексико-фразеологическую сторону языка.

Из сказанного видно, что особенности национального склада мышления отражаются не только в лексико-фразеологическом строе языка. Ученые также подчеркивают определенную роль фонетики, морфологии и синтаксиса в отражении национального мировидения, не включая их при этом в понятие ЯКМ (Ф. Боас, А. Вежбицкая, Г. В. Елизарова, О. А. Корнилов, и др.).

Например, Г. В. Елизарова пишет: «Признание того, что существуют различные корреляции между вокабуляром и приоритетами общества стало общим местом в лингвистической теории. Говорящие дают названия важным сущностям и явлениям в их физическом и социальном мире. Получив названия, эти сущности и события, в свою очередь, становятся более заметными в культурном плане. Следовательно, лексические вариации отражают культурные различия и представляют собой бесценный инструмент изучения культуры и общества» [9, с. 58]. Отмечая важнейшую роль лексики в отражении культуры народа, Г. В. Елизарова вместе с тем подчеркивает корреляцию между культурными ценностями и грамматическим строем языка, которые «... менее очевидны, чем корреляции между культурой и лексикой, но более значительны. Одним из ранних наблюдений Ф. Боаса было то, что набор обязательных грамматических категорий в языке детерминирует те аспекты опыта, которые должны быть выражены. Вне зависимости от того, какую еще роль язык играет в человеческой мысли и действиях, он направляет наше внимание к тем параметрам действительности, которые закреплены в грамматических категориях» [9, с. 73–74]. Кроме того, ученый акцентирует наше внимание на связи дискурса и культурных ценностей.

Г. В. Елизарова отмечает, что дискурс на родном языке включает три измерения: лингвистический аспект, когнитивный аспект передачи знаний, информации и интерактивный аспект взаимодействия субъектов речевой деятельности в социальных ситуациях [9, с. 78]. Она пишет: «Актуальным для нас в рамках культурологической лингвистики является ... то кем являются субъекты дискурса с точки зрения их принадлежности к культурным и этническим группам и, соответственно как влияют культурные нормы и ценности на реализацию всех трех перечисленных компонентов дискурса» [9, с. 79].

О. А. Корнилов отмечает: «... мы безоговорочно признаем роль всех разделов языка (синтаксиса, морфологии и даже фонетики) как источника информации о национальном складе мышления и национальном характере, любой из разделов языка может дать материал для соответствующих наблюдений ...» [11, с. 106].

А. Вежбицкая, проведя сопоставительный анализ синтаксиса английского и русского языков, пришла к выводу, что английский язык относится к типу языков агентивной ориентации, т. е. мир для носителей языка представляется таким образом, что в нем доминирует субъект действия, управляющий событиями в этом мире («I want, do, come, think ...»). Русский язык относится к языкам пациентивной ориентации, т.е. мир представляется носителям таким образом, что события в нем происходят помимо воли субъекта и, как правило, не зависят от него («Мне нравится, кажется, хочется ...»). Таким образом, на основе анализа синтаксиса двух языков А. Вежбицкая сделала вывод о преобладании ценности активного действия, контроля над собой и своим окружением, личной ответственности и автономности личности в англоязычных культурах и ценностей пассивного восприятия, фатализма, коллективизма в русской культуре [4].

Однако есть и другая точка зрения. Э. Сепир, например, пишет: «Тенденция рассматривать языковые категории как непосредственное выражение внешних культурных черт, ставшая модной среди некоторых социологов и антропологов, не подтверждается фактами. Не существует никакой общей корреляции между культурным типом и языковой структурой... Как свидетельствуют факты, очень редко удается установить, каким образом та или иная культурная черта оказала влияние на базовую структуру языка» [17, с. 242].

Мы согласны с мнением Э. Сепира. Действительно, мы вполне можем предположить, что если в китайском языке предложения агентивной структуры (т. е. предложения с грамматической структурой подлежащее-сказуемое, рассматривающие жизнь с позиции «что я делаю») преобладают над предложениями пациентивной структуры (по-китайски нельзя сказать «Мне нравится», «Мне хочется», эти фразы будут звучать агентивно – «我喜欢» (Я люблю), «我想» (Я хочу)), то китайский национальный характер тяготеет к активному действию и волеизъявлению. Но как же тогда быть с таким

постулатом традиционной даосской религии как «недеяние»? Даже если бы нам удалось показать, что активное действие и волеизъявление действительно являются национальной чертой китайского характера, нам вряд ли удалось бы доказать, что существует корреляция между названной чертой национального характера и представленными грамматическими структурами. Вероятно, что те подходы, которые справедливы для европейских флективных аналитических языков, для изолирующих вряд ли приемлемы. Мы не отрицаем возможности того, что типологические особенности изолирующего китайского языка в определенной степени отражают специфику китайского национального мировидения, однако отметим, что мы можем только гипотетически проследить процесс влияния национального склада мышления доисторической китайской языковой личности на формирование грамматических структур.

Поэтому мы не будем отрицать роль грамматики и других аспектов языка в отражении национального менталитета, однако признаем лексическо-фразеологическую сторону языка как дающую наиболее яркое представление о специфике национального мировидения и рассмотрим в нашей статье проявления национального менталитета в лексико-фразеологическом строе китайского языка.

Вопрос о соотношении ККМ и ЯКМ исследуется многими учеными. Так, С. Г. Тер-Минасова отмечает, что «национальная культурная картина мира первична по отношению к языковой. Она полнее, богаче и глубже, чем соответствующая языковая. Однако именно язык реализует, вербализует национальную культурную картину мира, хранит ее и передает из поколения в поколение. Язык фиксирует далеко не все, что есть в национальном видении мира, но способен описать все» [25]. Б. А. Серебрянников также считает культурную (концептуальную) картину мира богаче языковой, «поскольку в ее образовании, по всей видимости, участвуют различные типы мышления» [18, с. 107]. Г. А. Брутян, наоборот, считает языковую модель шире культурной (концептуальной), он пишет: «... основное содержание языковой модели мира полностью покрывает все содержание концептуальной...» [2, с. 108–109]. Мы согласны с мнением Е. С. Кубряковой, которая, считая ККМ шире и богаче ЯКМ, обращает наше внимание на то, что, **несмотря на возможность разведения понятий ККМ и ЯКМ, нельзя отрицать и области их существенного пересечения и наложения, а также их постоянного взаимодействия и взаимообогащения** [13].

Современные психолингвисты полагают понятие «картина мира» близким и даже синонимичным понятию «сознание» (А. А. Леонтьев, Н. В. Уфимцева). Согласно мнению О. А. Корнилова национальная языковая картина мира (НЯКМ) «есть результат отражения коллективным сознанием этноса внешнего мира в процессе своего исторического развития, включающего познание этого мира» [11, с. 144]. Таким образом, основными фак-

торами, порождающими ЯКМ любого национального языка, есть внешний мир (по О. А. Корнилову – пространственно-временной континуум) и сознание (особенности национального мышления).

Возможно ли овладение ККМ и ЯКМ человеком, не будучи рожденным и воспитанным в обществе изучаемого языка? Вопрос этот крайне сложен. Тем более он сложен в применении к восточным языкам и культурам. Некоторые исследователи ЯКМ задаются этим вопросом, но не дают на него определенного ответа. Например, О. А. Корнилов пишет: «... постигаемы ли НЯКМ других языков? В принципе, да. Именно **в принципе**, потому что поставленная цель может быть достигнута только ценой колоссальных интеллектуальных и эмоциональных усилий, поскольку фактически предполагает формирование в сознании постигающего второй языковой личности, овладение языком как «домом духа народа». Добиться этого в полном объеме в зрелом возрасте невероятно трудно (если вообще возможно). Трудность задачи, однако, вовсе не означает, что таких попыток не нужно делать вообще, напротив, нужно думать над тем, как облегчить путь тем, кто хочет если не полностью овладеть другими мировидениями, то хотя бы познакомиться с ними, изучить и понять отдельные их стороны, отдельные черты национального характера и национального менталитета» [11, с. 143]. Мы полагаем, что овладение ККМ и ЯКМ возможно. Прежде всего, для этого необходимо изучать лексико-фразеологический строй языка через призму его порождения:

- природной средой,
 - материальной культурой и объективно существующими связями между объектами и явлениями материального мира,
 - компонентами обыденного сознания,
- т. е. с точки зрения двух основных факторов, формирующих языковую картину мира (ПВК и национального обыденного сознания).

Природная среда и материальная культура, составляющие ПВК, даны человеку в непосредственных ощущениях. О. А. Корнилов выделяет три группы слов, порожденные природной средой и материальной культурой [11]. Первую группу составляют национально-специфические концепты, отсутствующие в других языках, они обозначают национально-специфические реалии бытования народа. Такие слова не имеют лексических эквивалентов в других языках, поскольку не имеют соответствий на уровне концептов. Например, в китайском языке – «炕» - китайская печка-лежанка (кан), в русском языке – лапти.

Вторую группу составляют слова, обозначающие неспецифические концепты, имеющие специфические прототипы. Существуют некоторые универсальные концепты, которым в разных языках соответствуют свои собственные национально-специфические прототипы. С. Г. Тер-Минасова пишет: «... трудностью, еще более скрытой, чем тайны и непредсказуемость лек-

сико-фразеологической сочетаемости, является конфликт между культурными представлениями разных народов о тех предметах и явлениях реальности, которые обозначены «эквивалентными» словами этих языков» [25]. Так, например, в русском языке концепт подушка имеет своим прототипом квадратное, мягкое, достаточно высокое приспособление для сна, набитое птичьим пухом или пером. В китайском языке концепту подушка соответствует совсем другой прототип: прототипическая китайская подушка узкая и длинная, набитая крупой. О. А. Корнилов считает, что «знание национально-специфических прототипов общих для большинства языков концептов – это составная часть когнитивной базы любого социума, объединенного общим языковым сознанием. Поэтому проникновение в иноязычную картину мира невозможно без знания национально-специфических прототипов общих понятий ...» [11, с. 162].

Последнюю, третью группу составляют национально-специфические логогены – национально-специфическая лексика, обозначающая абстрактные понятия. Например, в китайской конфуцианской культуре существует идеальный образ «благородного мужа», который обладает пятью добродетелями: «仁» (человеколюбием), «义» (долгом), «礼» (нормами поведения), «知» (знанием), «信» (верностью), «孝» (сыновьей почтительностью). Перевод этих понятий достаточно условен. Так, В. Я. Сидихменов пишет: «Русский перевод формулировок «пяти добродетелей» крайне условен: каждая из этих категорий конфуцианской этики имеет слишком емкое содержание, чтобы его можно было выразить одним русским словом» [19, с. 115]. В русском языке к национально-специфическим логогенам относятся, например, слова воля, удаль, ширь, разгул и т. д.

Наряду с ПВК национальную языковую картину мира формирует национальное обыденное сознание.

Обыденное сознание имеет в своей структуре четыре основных компонента: сенсорно-рецептивный, логико-понятийный, эмоционально-оценочный и нравственно-оценочный компоненты (по О. А. Корнилову). Представленный порядок компонентов сознания отражает последовательность прохождения через сознание любого предмета, явления окружающего мира: сначала этот предмет (явление) воспринимается органами чувств, затем логически осмысливается, потом получает первичную оценку – эмоциональную, затем вторичную – ценностную.

Сенсорно-рецептивный компонент отвечает за концептуализацию сенсаций. Нейрофизиологические основы восприятия цветов, звуков, вкусовых ощущений одинаковы для всех народов, так как они базируются на общности физиологии человеческого мозга. Одинаковые внешние воздействия на органы чувств человека пройдя этап категоризации в сознании получают свое выражение в национально-специфических концептах чувственного восприятия, т. е. лексикализуются. Выявляемые различия результатов

лексикализации сенсбилий при сопоставлении различных языков позволяют сделать вывод о том, что основополагающими при лексикализации являются не перцептивно-физиологические факторы, а факторы работы коллективного этнического сознания. Представители разных народов не по-разному слышат звуки (звукоподражание свинье в китайском языке – «нао-нао», в русском – «хрю-хрю», лошади – «сы» и «и-го-го» соответственно), видят цвета (черный чай называется в китайском языке красным), ощущают вкус (традиционное китайское блюдо мясо с ананасами может показаться китайцу недостаточно сладким, а русскому недопустимо сладким), а по-разному категоризируют чувственно воспринимаемую информацию, по-разному концептуализируют эту информацию.

Логико-понятийный компонент осуществляет концептуализацию внешней среды, в результате этого информационный поток, воспринимаемый сенсорно-рецептивным компонентом сознания, превращается в совокупность информем, которые становятся концептами национального языкового сознания в результате лексикализации. Специфика работы логико-понятийного компонента языкового сознания в одном случае определяется существующими в обществе культурно-этническими доминантами. Например, культурно-этническая доминанта китайской культуры «культ старших» находит отражение во внутренней форме слов, содержащих в качестве одного из компонентов слог «老» – старый: «老手» – дословно «старая рука», т. е. «мастер»; «老兄» – дословно «старый старший брат», т. е. «другище, приятель».

В другом случае специфика работы логико-понятийного компонента национального языкового сознания проявляется либо в разной степени конкретизации понятий, либо в несовпадении границ между концептами, составляющими единое семантическое поле, вне зависимости от каких-либо факторов влияния национальной культуры (вне зависимости от влияния культурно-этнических доминант). Примером различной степени конкретизации понятий может служить межъязыковая асимметрия, проявляющаяся в том, что один язык покрывает определенный фрагмент семантического пространства с помощью одного понятия, а другой – с помощью двух, трех более конкретных понятий, причем часто фокусы категорий не совпадают по объему значений. Например, с точки зрения языковой нормы русского языка совершенно нормально воспринимаются фразы «я сломал руку» или «у меня болит нога». Китайский язык использует имена более узких по объему значения концептов: вместо концепта «рука» используют либо «肩» (плечо), либо «胳膊» (предплечье), либо «手» (кисть), либо «手背» (тыльная сторона ладони), либо «手心» (ладонь); вместо концепта «нога» используют либо «脚» (стопа), либо «腿» (нога до стопы), либо «大腿» (бедро), либо «小腿» (голень). Хотя выразительные средства русского языка позволяют указать, какая именно часть руки или ноги имеется в виду, однако предпоч-

тительными с точки зрения русской языковой традиции являются именно такие неточные концепты как «рука» или «нога». Таким образом, в данном конкретном примере в русском языке фокусами категорий являются обобщенные недифференцированные концепты «рука», «нога», а в китайском языке фокусами категорий будут выступать более узкие по значению конкретные концепты, уточняющие, о какой части руки или ноги идет речь. Еще одним примером различной степени конкретизации понятий могут служить глаголы «жарить» в русском и китайском языках. Так, в русской языковой традиции семантика глагола «жарить» покрывает различные способы жарки и не требует уточнения, каким именно способом осуществляется действие. В китайском языке русскому глаголу «жарить» соответствует как минимум четыре: «烤» (жарить на открытом огне), «炒» (жарить на сильно разогретой сковороде), «炸» (обжаривать в большом количестве масла), «烧» (обжаривание сначала в масле, затем на сковороде).

Примером несовпадения границ между концептами может быть обозначение времени суток в китайском и русском языках. В китайском языке часть суток «凌晨» (начало нового дня) длится с полуночи до 4.00 утра, далее следует «早上» (утро) обозначает временной промежуток с 4.00 до 8.00 утра, затем «上午» (время до полудня) – с 8.00 до 12.00, «中午» (полдень) – 12.00, «下午» (время после полудня) – с 12.00 приблизительно до 16.00, «晚上» (вечер) – с 16.00 до 20.00, «夜里» (ночь) – с 20.00 до 00.00. В русском языке фокус утра располагается примерно от 7.00 до 11.00. Далее следует полдень приблизительно с 12.00 до 14.00 или часть суток называемая обед, затем следует время после полудня (после обеда) – с 14.00 до 17.00, с 18.00 начинается вечер, который заканчивается приблизительно в 23.00-00.00 временем суток, называемым ночь. *Перечисленные выше «простые», т. е. не обусловленные влиянием национальной культуры различия категоризации фрагментов действительности логико-понятийным компонентом сознания, в свою очередь, становятся одной из причин формирования культурообразующих особенностей национального мировосприятия (т.е. культурно-этнических доминант).*

Эмоционально-оценочный компонент обыденного сознания формирует эмоциональное отношение коллективного носителя языка к обозначаемому. Эмоциональные оценки любого национального языка находят свое выражение в специальной лексике, которая покрывает семантическое поле эмоциональных оценок и объединена в соответствующие лексико-семантические группы, а также в коннотациях, образующих коннотативную зону языка. Контрастивное описание лексико-семантических групп эмоциональных оценок разных языков и соответствующих лексико-семантических групп родного языка помогут выявить национальную специфику лексикализации эмоциональных оценок. Например, семантика русского прилагательного «красивый» и китайских «好看» и «漂亮» примерно одинакова,

однако, анализ внутренней формы китайских слов позволяет заключить, что первое – «好看» (хорошее + смотреть) имеет менее возвышенную стилистическую окраску и больше привязано к зрительному восприятию, а второе – «漂亮» (чистый, отбеленный + светлый, ясный) ближе к русскому прилагательному красивый в значении «вызывающий эстетическое наслаждение», «гармоничный».

В большей степени уникальность работы логико-понятийного компонента языкового сознания проявляется в коннотациях. По мнению С. Г. Тер-Минасовой появление различных стилистических коннотаций у одних и тех же слов разных языков происходит из-за конфликта между культурными представлениями разных народов о тех предметах и явлениях реальности, которые обозначены «эквивалентными» словами этих языков [25]. Например, в китайской языковой традиции слово «猪» (свинья) имеет коннотативное значение глупый (китайцы говорят «蠢得像猪» – глупый как свинья) в русской языковой традиции свиньей называют человека либо неблагодарного, либо неухоженного, неопрятного. Глупость же у нас соотносится с такими животными как баран, осел («установился как баран на новые ворота», «глупый как осел»). Коннотативное значение слова «牛» (бык, вол, корова) в китайском языке – упрямый (китайцы говорят «强得像牛» – упрямый как бык), в русском языке упрямство в большей степени соотносится с ослом («упрямый как осел»).

Нравственно-ценностный компонент ответственен за формирование оценок к наиболее типичным социально-значимым ситуациям, моделям поведения, жизненно важным категориям. Эти оценки являются обобщением коллективного жизненного опыта, народной мудрости, результатом осмысления общественной практики. Эти оценки представлены лексикой и идиоматическими выражениями (пословицами и поговорками). Первый тип идиом имеет одинаковый инвариант смысла и одинаковую внутреннюю форму. Например, китайская идиома «胸暖毒蛇» соответствует русской – «пригреть змею на груди». Второй тип имеет одинаковый инвариант смысла, но разную внутреннюю форму. Например, русской пословице «одним ударом (убить) двух зайцев» соответствует китайская «一箭双雕» (одной стрелой (убить) двух ястребов), а поговорке сидеть у разбитого корыта соответствует китайская – «鸡飞蛋打» (курица улетела, яйцо разбилось). Третий тип – пословицы со слабо конкретизированной семантикой, позволяющие подбирать в других языках пословицы с более конкретной семантикой в зависимости от ситуации. Например, китайская пословица «鹤立鸡群» (быть журавлем среди кур) позволяет переводить ее на русский язык и как «быть белой вороной» (т. е. отрицательное значение), и как «быть на голову выше всех» (т. е. положительное значение) в зависимости от контекста. Четвертый тип – специфичность смысла идиомы сочетается со специфичностью языковых средств. Например, китайская пословица «来得早不如来

得巧» (пришедший раньше не лучше того, кто пришел вовремя) или – «家有千金, 不如日进十文» (лучше каждый день получать небольшой доход, чем иметь дома тысячу слитков золота). Этот тип пословиц отражает национальные духовные ценности, выраженные в специфической национальной языковой форме.

Таким образом, мы рассмотрели два основных фактора, порождающих ЯКМ любого национального языка: внешний мир и национальное сознание.

Говоря об овладении национальным языком как о процессе постижения ККМ и ЯКМ конкретного народа, необходимо учитывать еще один фактор – лексико-фразеологическую сочетаемость. Лексико-фразеологическая сочетаемость является «камнем преткновения» в изучении любого языка. Мало знать культурно-этнические доминанты, объем семантики слова и присущие ему коннотации, без знания коллокационных ограничений общение представителей разных культур вряд ли возможно. С. Г. Тер-Минасова пишет: «Почему английский глагол to pay, означающий «платить» полагается сочетать с такими несочетаемыми, с точки зрения русского языка, словами, как attention [внимание], visit [визит], compliments [комплименты]? Почему русские сочетания высокая трава, крепкий чай, сильный дождь по-английски звучат как «длинная трава» (long grass), «сильный чай» (strong tea), «тяжелый дождь» (heavy rain) ? ... Ответ один: у каждого слова своя лексико-фразеологическая сочетаемость, или валентность. Она национальна (а не универсальна) в том смысле, что присуща только данному конкретному слову в данном конкретном языке». В связи с этим С. Г. Тер-Минасова подчеркивает, что при изучении иностранного языка необходимо заучивать слова не в отдельности, «а в естественных, наиболее устойчивых сочетаниях, присущих данному языку» [25]. Действительно, даже прекрасно владея социокультурной информацией, зная коннотативные значения слов и объем их семантики, мы не сможем адекватно передать нужную нам мысль, если при этом не будем уверены, что, например, выражение «садиться в машину», по-китайский будет звучать, как «上车» (подниматься в машину), а не «坐车» (садиться в машину), как это принято в русском языке.

Таким образом, мы установили, что ЯКМ является производной национального мировидения, мироощущения и мирооценки. Но всегда ли этот процесс носит однонаправленный характер? ЯКМ, в свою очередь, также влияет на национальное сознание. Так, Ю. Д. Апресян полагает, что каждый естественный язык «отражает определенный способ концептуализации (восприятия и организации) мира, при этом значения, которые выражаются в языке, формируют единую систему взглядов, представляющую собой некую «коллективную философию», которая «навязывается» всем носителям данного языка в качестве обязательной [1]. О. А. Корнилов также считает, что

«сначала внешние условия существования языкообразующего сообщества (климат, природа), культурно-бытовые традиции и физиолого-антропологические особенности формируют специфические качества, которые образуют основу национального характера, темперамента и национальной ментальности. Затем специфические черты национального характера и менталитета проникают в национальный язык, точнее – находят в нем свое отражение, фиксируются им. В дальнейшем эти специфические черты передаются последующим поколениям носителей языка уже в готовом вербализованном виде, т. е. становятся социально-наследуемыми» [11, с. 122]. Й. Л. Вайсгербер подчеркивает, что «родной язык создает основу для общения в виде выработки сходного у всех его носителей образа мышления. Причем и представление о мире, и образ мышления – результаты идущего в языке постоянно процесса мирозидания, познания мира специфическими средствами данного языка в данном языковом сообществе» [3, с. 111–112].

Продолжая эту мысль, мы можем заключить, что направленный процесс: РКМ – ККМ – ЯКМ имеет и обратный вектор: ЯКМ – ККМ – РКМ. Отправляясь в путь из мира языка, мы пройдем в обратном направлении все названные стадии, пока не достигнем начальной точки – реального мира. С. Г. Тер-Минасова пишет: «Языковая семантика открывает путь из мира собственно языка в мир реальности. Эта ниточка, связывающая два мира, опутана культурными представлениями о предметах и явлениях культурного мира, свойственных данному речевому коллективу в целом и индивидуальному носителю языка в частности» [25].

Для нас сказанное выше означает, что механизм соизучения языка и культуры есть двусторонний направленный процесс, в котором при обучении языку и культуре мы как бы движемся с двух сторон навстречу к общей цели. С одной стороны мы начинаем обучать иноязычной культуре и фоновым знаниям на родном языке через изучение фактов реального мира, понимание культурных представлений и понятий, затем переходим к исследованию отражения этих двух картин в ЯКМ, что, в конечном счете, приводит к овладению языком. С другой стороны мы начинаем обучение языку через постижение ЯКМ, изучение культурных представлений и стоящей за ними реальной картины мира, что, в конечном счете, приводит к овладению культурными и фоновыми знаниями общества изучаемого языка.

Таким образом, процесс овладения языком и культурой – это в первую очередь процесс постижения ККМ и ЯКМ. Важнейшую роль в этом процессе играет слово. С. Г. Тер-Минасова подчеркивает, что слово – «основная единица языка и важнейшая единица обучения языку. Слово – не просто название предмета или явления, определенного «кусочка» окружающего человека мира. Этот кусочек реальности был пропущен через сознание человека и в процессе отражения приобрел специфические черты, присущие данному национальному общественному сознанию, обусловленному культурой

данного народа. ... Каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием (опять же иностранным, если слово иностранное) представление о мире» [25].

Поэтому, изучение ЯКМ необходимо осуществлять:

- *через призму пространственно-временного континуума;*
- *через призму компонентов быденного сознания;*
- *в широком контексте национально-специфической лексико-фразеологической сочетаемости.*

Такой подход позволяет овладеть и ККМ и национально-специфическими прототипами, реалиями и логогенами.

Понимание ККМ в свою очередь позволит при изучении грамматического строя языка и дискурса соотносить их с культурными ценностями народа, что будет способствовать правильному ситуативному подбору грамматических форм (с точки зрения обусловленности культурных норм и правил) и культурно-обусловленному взаимодействию субъектов речевой деятельности.

Таким образом, вопросы, касающиеся самых сложных моментов обучения языку и культуре, сформулированные П. В. Сысоевым, на основе анализа большого количества лингводидактических работ, снимаются в нашей модели сами собой. Нет необходимости задаваться вопросом, на каком уровне обучения необходимо начинать знакомить с культурой страны изучаемого языка. Очевидно, что это обязательно будет происходить с первого слова, с первого иероглифа, в случае, если процесс обучения языку и культуре будет организован как процесс изучения и понимания ККМ и ЯКМ, поскольку каждое слово и каждый иероглиф и есть самые яркие и преданные носители и представители культуры. Отсюда вытекает ответ на вопрос, должен ли использоваться родной язык (а значит и родная культура) при изучении иностранного языка и культуры? Безусловно, да, иначе как объяснить обучаемому на ранней стадии обучения специфику национального понимания и мировидения? Но родной язык будет выполнять не только компенсаторную функцию. Родной язык как основной хранитель, носитель и передатчик информации о родной культуре послужит прекрасным материалом для сопоставительного анализа ЯКМ и ККМ родного и изучаемого языков и, в конечном итоге, будет способствовать лучшему пониманию не только иностранной культуры, но и своей родной, что поможет культурному самоопределению обучаемых и осознанию себя культурными и языковыми личностями сначала в родном социуме, а затем и в изучаемом. Вопрос об интеграции культуры в обучение аспектам языка и видам речевой деятельности также не требует отдельных разъяснений, поскольку наша модель предполагает изучение взаимосвязи национального миропонимания

и мировидения не только с лексико-фразеологическим строем языка, но и с другими его аспектами: грамматикой, дискурсом и т. д., следовательно, нет необходимости искусственно интегрировать культуру в обучение различным аспектам языка, если мы рассматриваем обучение языку и культуре как процесс изучения ККМ, ЯКМ, а также культурно-обусловленных норм и правил подбора грамматических форм и взаимодействия субъектов речевой деятельности. Что касается видов речевой деятельности, то здесь уместно вспомнить прекрасное высказывание К. Крамш о том, что «культура в обучении языкам не есть ... пятое умение, привязываемое, так сказать, к обучению говорению, аудированию, чтению и письму. Она всегда находится в глубине (на заднем плане)... делая очевидной ограниченность приобретенной с трудом коммуникативной компетенции» [28, с. 1]. Таким образом, нет необходимости обсуждать интеграцию культуры в обучение видам речевой деятельности, поскольку она присутствует там изначально и нужно лишь так построить процесс обучения, чтобы обучаемые смогли постигнуть особенности национального склада мышления, мировидения и миропонимания, отраженные в лексике, грамматике и других аспектах языка в любом из видов речевой деятельности. Вопрос об отборе тематического наполнения содержания социокультурного компонента обучения ИЯ в нашей модели трансформируется в вопрос о содержательном наполнении процесса соизучения языка и культуры. Этот вопрос, наряду с принципами, технологиями и методами соизучения восточных языков и культур – т. е. практическая реализация описанной нами теоретической модели – является темой следующей статьи.

Восточные языки и культуры (в нашем случае речь идет в основном о странах Северо-Восточной Азии) принадлежат к совершенно иному типу культур, нежели российская или традиционно изучаемые в России европейские языки и культуры. Особенности географического положения, длительная самоизоляция Китая, Японии, Кореи и Монголии, сравнительно позднее установление торговых и дипломатических связей с Россией и Европой способствовали формированию совершенно отличной от Запада духовной и материальной культуры Востока. На формирование особенностей традиционной культуры и мышления народов Востока наложили серьезный отпечаток культурно-психологические традиции буддизма, конфуцианства и даосизма. Современная культура народов Востока содержит в себе отпечаток процессов глобализации, интеграции и регионализации, происходящих в современном мире: осуществляется трансформация процессов социально-политической жизни, накладывающая отпечаток на традиционно восточный культурный опыт поколений, нормы и обычаи, что приводит к формированию новых стереотипов мышления.

Что же касается России, то с точки зрения традиционных культурно-психологических воззрений наша страна близка к Западной культуре.

По единодушному мнению ученых и культурологов в культурном плане Россия – страна, ориентированная на Запад.

Специфичность восточной культуры велика и не подлежит сомнению. Специфика обучения восточным языкам и культурам определяется огромной дистанцией между нашими культурами. Предложенная модель эффективна для использования в приложении к любому языку, но в наибольшей степени она подходит для обучения восточным языкам и культурам потому, что она позволяет в первую очередь пройти путь от обманчиво эквивалентного слова к культурному представлению или понятию в сознании носителя и к денотату реального мира. В условиях максимальной дистанции культур это единственный путь к достижению понимания другой культуры и овладения языком с точки зрения формирования коммуникативной и межкультурной компетенций. Практическая реализация модели покажет наиболее яркие примеры манифестации китайской национальной культуры, особенностей национального склада мышления в языке, а также принципы, технологии, методы и приемы обучения китайскому языку и культуре.

Библиографический список

1. **Апресян, Ю. Д.** Образ человека по данным языка: попытка системного описания. [Текст] / Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 37–67.
2. **Брутян, Г. А.** Язык и картина мира [Текст] / Г. А. Брутян // Научные труды высшей школы. Философские науки. – 1973. – № 1. – С. 108–109.
3. **Вайсгербер, Й. Л.** Язык и философия [Текст] / Й. Л. Вайсгербер // Вопросы языкознания. – 1993. – № 2. – С. 111–112.
4. **Вежбицкая, А.** Язык, культура и познание [Текст] / А. Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1997. – 410 с.
5. **Воробьев, В. В.** Лингвокультурологические принципы презентации учебного материала [Текст] / В. В. Воробьев. – М.: ИРЯ им. А. С. Пушкина, 1993. – 107 с.
6. **Гачев, Г. Д.** Национальные образы мира [Текст] / Г. Д. Гачев. – М.: Советский писатель, 1988. – 44 с.
7. **Гурулева, Т. Л.** Поликультурная модель высшего языкового образования с учетом специфики обучения восточным языкам [Текст] / Т. Л. Гурулева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 4. – С. 95–121.
8. **Демина, Н. А.** Методика преподавания практического китайского языка [Текст] / Н. А. Демина. – М.: Вост. лит., 2006. – 88 с.
9. **Елизарова, Г. В.** Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: [Текст] дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02./ Г. В. Елизарова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 371 с.
10. **Колшанский, В. Г.** Объективная картина мира в познании и в языке [Текст] / В. Г. Колшанский. – М.: КомКнига, 2005. – 128 с.
11. **Корнилов, О. А.** Языковые картины мира как производные национальных менталитетов [Текст] / О. А. Корнилов. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.

12. **Кочергин, И. В.** Очерки лингводидактики китайского языка [Текст] / И. В. Кочергин. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. – 192 с.
13. **Кубрякова, Е. С.** Языковое сознание и языковая картина мира [Текст] / Е. С. Кубрякова // Филология и культура. Материалы межвузовской конференции. В 3 ч. – Ч.3. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 1999. – С. 6–13.
14. **Маслова, В. А.** Введение в лингвокультурологию [Текст] / В. А. Маслова. – М.: Наследие, 1997. – 205 с.
15. **Постовалова, И. В.** Картина мира в жизнедеятельности человека [Текст] / И. В. Постовалова // Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 8–69.
16. **Сафонова, В. В.** Проблема соизучения языков и культур в открытом обществе [Текст] / В. В. Сафонова // Актуальные проблемы языкового образования России в XXI в. Материалы международной научно-методической конференции. В 2 ч. – Ч.1. – Воронеж: ВГУ, 2000. – С. 101–106.
17. **Сепир, Э.** Избранные труды по языкознанию и культурологии [Текст] / Э. Сепир. – М.: Издательская группа «Прогресс-Универс», 1993. – 242 с.
18. **Серебрянников, Б. А.** Как происходит отражение картины мира в языке? [Текст] / Б. А. Серебрянников // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 87–107.
19. **Сидихменов, В. Я.** Китай: страницы прошлого [Текст] / В. Я. Сидихменов. – М.: Наука, 1978. – 384 с.
20. **Сысоев, П. В.** Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): [Текст] дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. / П. В. Сысоев. – М.: Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004. – 546 с.
21. **Утробина, Т. Г.** Языковые средства репрезентации концептуальной картины мира (на материале сатирических рассказов М. М. Зощенко 1920-х годов) [Текст] / Т. Г. Утробина // Человек – коммуникация – текст. Вып. 1. Человек в свете его коммуникативного самоосуществления. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1997. – С. 219–224.
22. **Фурманова, В. П.** Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (яз. вуз.): [Текст] дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. / В. П. Фурманова. – М., 1994. – 475 с.
23. **Цивьян, Т. В.** Лингвистические основы балканской модели мира [Текст] / Т. В. Цивьян. – М.: Прогресс, 1990. – 215 с.

Электронный ресурс

1. **Андреева И. В.** Ценностная картина мира, как лингвистическая так и философская теория [Электронный ресурс] / И. В. Андреева. – Электрон. ст. – Режим доступа к ст.: <http://www.inforeg.ru/eni/art/XML.asp?artCount=3000>
2. **Тер-Минасова С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация [Электронный ресурс] / С. Г. Тер-Минасова. – Электрон. кн. – Режим доступа к кн.:
3. <http://www.i-u.ru/biblio/archive/ter%5Fjasik/00.aspx>
4. **Литература на иностранных языках**

5. **Bennett, M.** Towards ethnorelativism: a development of model of intercultural sensitivity / M. Bennett // Education for the intercultural experience. – Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993. – P. 21–71.
6. **Byram, M.** Cultural studies in foreign language education / M. Byram. – Clevedon, Avon: Multilingual matters LTD., 1989. – 165 p.
7. **Kramsh, K.** Context and culture in language teaching / K Kramsh. – Hong Kong: Oxford University Press, 1996. – 295 p.
8. **Lange, D. L.** Planning for and using the new national culture standards / D. L. Lange // Foreign language standards: linking research, theories and practices. – Lincolnwood, IL: National Textbook company, 1999. – P. 57–124.
9. **Van Ek, J. A.** Objectives for foreign language learning / J. A. Van Ek // Project № 12: Learning and teaching modern languages for communication. – Vol. I; Scope. – Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. – Strasbourg, 1986. – 65 p.

УДК 37.001

Т. А. Степаненко, В. С. Нургалеев, Г. П. Карлов

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ОРАТОРСКОЙ РЕЧИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время дополнительное профессиональное образование является одним из наиболее перспективных направлений развития образовательной системы России.

Под дополнительным профессиональным образованием преподавателей определяют целенаправленное непрерывное повышение профессиональных знаний преподавателей и совершенствование педагогического мастерства, что является необходимым условием эффективной деятельности образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования; что осуществляется путём сочетания самообразования, обучения в образовательных учреждениях, прохождения стажировки на предприятиях и в организациях, участия в работе тематических и проблемных семинаров, организуемых кафедрами, структурными подразделениями образовательных учреждений.

Потребность в непрерывном педагогическом образовании (в педагогическом образовании в связи с повышенной динамичностью образовательной среды феномен непрерывного образования приобретает ещё более актуальное звучание: считается, что каждому преподавателю необходимо работать над своим образованием всю жизнь) требует создания систем профессио-

нальной переподготовки профессорско-преподавательских кадров по новым приоритетным направлениям [14].

По рекомендации исследователей в области педагогики, образовательный процесс, обеспечивающий психолого-педагогическую подготовку специалистов (по утверждению И. Я. Лернера, это в обобщенном виде весь учебно-воспитательный процесс, реализующий в единстве обучающие, воспитательные и развивающие функции), важно начинать с инициирования и интенсификации рефлексии в процессе подготовки, без включения которой невозможны процессы саморазвития, самоизменения, самоактуализации и самоконтроля, так как их становление напрямую зависит от формирования основных компонентов управления образовательной деятельностью (о педагогической рефлексии в трудах Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой). При включении рефлексии – в курсовую подготовку происходит стимулирование собственных активных усилий слушателя, осмысление его опыта, профессиональных норм деятельности и поведения, намерений. С помощью рефлексии преподаватель привлекает внимание обучающихся к тому, о чём они раньше не задумывались, или к тому, что ведёт к мыследеятельности и в поведении, значимость её роли в регулировании поведения и действий дают все основания рассматривать рефлексию как незаменимый элемент образовательных процессов. Именно поэтому образование, ориентированное на развитие личности, ставит своей задачей формирование рефлексии и рефлексивного мышления в процессе образовательной деятельности. [7, 10, с. 1–5].

А. П. Пересыпкин, И. А. Шумакова считают, что в содержании указанного образования следует учитывать как социальный опыт (не только как состоявшийся в материализованной и духовной форме, но и как приобретённая в процессе исторического развития готовность к деятельности), так и субъективный опыт – опыт жизнедеятельности отдельного человека, приобретаемый и реализуемый в ходе познания окружающего мира, в общении, в различных видах деятельности (в содержание субъективного опыта входят предметы познания и деятельности, представления, понятия; операции, приёмы, правила выполнения умственных и практических действий; эмоциональные коды – личностные смыслы, ценности, установки, стереотипы) [10; 12]. Кроме этого необходимо знать особенности предыдущей подготовки преподавателей (разная стартовая подготовка, разные способности предопределяют потребность индивидуализировать в определённой степени процесс обучения), нужный объём, интенсивный рост предлагаемой информации и уделять внимание нетрадиционным формам организации учебного процесса, поиску путей, повышающих эффективность процесса обучения.

Причём, образовательные программы по профессиональной переподготовке и повышению квалификации преподавателей, в которые может включаться педагог, чтобы иметь дополнительный ресурс «для развития»,

должны обеспечивать не только необходимый уровень компетенции, но и способствовать формированию и развитию инновационной культуры преподавателей. К инновационным методам обучения преподавателей относят Интернет-технологии – при реализации дистанционного образования; блочно-модульный принцип освоения программы обучения, инновационные игровые технологии.

И. А. Шумакова выделяет в качестве главной задачи образовательных программ формирование интеллекта в широком смысле слова: способностей и техники мышления, понимания, коммуникации, рефлексии и действия без подавляющей связанности тем или иным типом предметного и специального содержания [12].

По мнению исследователей (С. Г. Вершловский, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова и другие), взрослый человек держится за свои профессиональные стереотипы до тех пор, пока на деятельностном уровне не осознаёт необходимости и продуктивности отказа от некоторых из них. Содействовать становлению нового профессионального мышления позволяет использование личностно-ориентированных форм и методов обучения, которые делают слушателей дополнительного профессионального образования активными его участниками, способствуют их переводу из состояния пассивного созерцателя в позицию творца своего образовательного пространства, своей траектории обучения, а в конечном итоге обеспечивают непрерывное профессионально-личностное саморазвитие. С целью оптимизации образовательного процесса и его интеграции в профессиональной деятельности используются активные формы обучения: проблемные лекции, деловые игры, решение практических задач, рассмотрение конкретных ситуаций, проведение тематических круглых столов, проблемных конференций, тематических и авторских учебно-тренировочных занятий (в 70-е годы XX столетия проблема поисков методов активного обучения нашла отражение в исследованиях И. Я. Лернера, М. И. Махмутова).

Включение активных методов обучения в учебный процесс дополнительного профессионального педагогического образования позволяет уделить должное внимание целенаправленному развитию профессиональных способностей, творческого мышления, коммуникативно-речевых умений, что обеспечивает качественно новый уровень подготовки специалистов.

Роль дополнительного профессионального образования преподавателей возрастает в связи с тем, что социально-экономические условия постоянно меняются и совершенствуются. Это заставляет педагогов изучать новые отрасли знаний, дисциплины, искать новые методы работы, оперативно менять направленность профессиональной деятельности. К тому же специфика высшей школы требует, чтобы профессионалов готовили профессионалы самого высокого уровня, поэтому большинство кафедр вузов пополняются лучшими своими выпускниками, которые получили диплом

специалиста с высшим образованием преподавательского профиля. Считалось, что аспирантура как индивидуализированный способ подготовки преподавателя окажет ему помощь в работе со студентами. Однако аспирантура нацелена на освоение не преподавательской, а научно-исследовательской деятельности, когда более глубоко исследуется узкая проблема технических наук, не ориентированная на деятельность в сфере образования. Специалисты технического профиля вынуждены осваивать преподавательскую деятельность на практике (в последние десятилетия основы педагогики, ориентированные в основном на профессиональную подготовку учителей для работы с детьми, адаптируются для работы с взрослыми людьми в андрагогике). Трудность в том, что преподавательскую деятельность начинал осваивать человек, который сформировался как специалист непедagogического профиля. По словам А. Л. Бусыгиной [2], Ю. Г. Фокина [11], управление освоением преподавания в технических вузах требует не только учёта «взрослости», но и учёта специфики сформированного мышления у специалиста, уже имеющего высшее образование по непедagogической специальности (например, начинающего преподавателя технического вуза с высшим техническим образованием) и направленность мышления студента, выбравшего для освоения в вузе конкретную специальность. Это и привело к появлению специального научного направления, закреплённого специальностью ВАК России «Теория и методика профессионального образования», и специальных центров при ведущих отраслевых вузах, обеспечивающих психолого-педагогическую подготовку специалистов с высшим образованием непедagogического профиля, к освоению преподавания в вузе как второй профессиональной деятельности. В 2001 г. утверждены Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «преподаватель высшей школы».

Преподавателю высшей школы необходимо быть специалистом в двух областях: глубоко знать область преподаваемой им науки и достаточно знать роль психологии человека в процессе учения и философские основы путей познания (эти последние знания должны составлять одно органически целое с преподаваемым предметом); использовать в своей работе объективные методы исследования, модели, поясняющие протекание психических процессов, технологии таких процессов, как память, внимание и мышление, то есть элементы, на которых основывается педагогический процесс [2]. И. Б. Николаева, выделяя «уровни профессиональной компетентности преподавателя», которые в совокупности составляют гуманитарно-образовательный тезаурус современного педагога» [6, с. 30], назвала риторический как значимый в педагогической деятельности.

Усиление интереса к проблеме развития ораторской речи преподавателя технического вуза в настоящее время связано с тем, что преподаватель тех-

нического вуза не имеет педагогического образования, обеспечивающего ему психолого-педагогическую подготовку. Важнейшим элементом этой подготовки является развитие коммуникативно-речевых умений как критерия сформированности ораторской речи преподавателя («удивительное средство, но нужно много ума, чтобы пользоваться ею» (Г. В. Ф. Гегель)).

Необходимость развития ораторской речи преподавателя технического вуза обусловлена, с одной стороны, самой деятельностью преподавателя, связанной с его общей речевой культурой, коммуникативно-речевой деятельностью, профессионально-педагогическим общением. В структуре педагогического общения выделяется вербальное («говорение») и невербальное («слушание-смотрение» на экзаменах, семинарах: чтение конспектов, рефератов; письмо – рецензии на работы студентов; кинесика – жесты, мимика, взгляд). С другой стороны, преподаватель технического вуза, используя в своей педагогической деятельности точный язык технических дисциплин, не только не владеет в полной мере литературным языком, но и не находит нужным обогатить свою речь выразительными средствами языка, что объясняется слабой мотивацией выбора слов, нежеланием осуществлять критический оценочный подход к своей, чужой речи. Поэтому речь преподавателя технического вуза менее образна, эмоциональна, выразительна, правильна, с точки зрения норм языка, чем речь, к примеру, преподавателя-филолога. Кроме этого, преподаватель технического вуза не владеет в полной мере невербальными средствами: мимикой, жестами и другими.

Б. Ц. Бадмаев констатировал: «Сегодня безграмотность стала привилегией профессуры» [1, с. 4] (учёный имел в виду речевую безграмотность, неумение строить своё высказывание) и определял владение речью как умелое использование слова с целью воздействия: вызвать интерес к своей речи; обеспечить доходчивость, логичность, эмоциональность, лаконичность, живость, простоту, грамотность, выразительность речи; завершить её по-деловому и ярко [1, с. 100].

Исследователи риторики (З. В. Савкова, Х. Лиммерман) отмечают трудности в овладении ораторской речью. Они заключаются в её двойственной структуре: письменность и разговорность сливаются в ней воедино. При написании текста содержание насыщается книжно-письменными элементами (при работе с литературными источниками), а воспроизведение в устной речи тяготеет к разговорности – только в этом случае речь превращается в диалог. Однако разговорность публичного слова отличается от бытового диалога языковой и произносительной культурой. Поэтому оратор механически переносит в публичную речь нелитературный обиходно-бытовой стиль и допускает ошибку. Цицерон отмечал, ораторская речь «нечто такое, что даётся труднее, чем это кажется», и рождается из многих знаний и стараний. Необходимо, во-первых, усвоить разнообразные познания, «без которых беглость в словах бессмысленна и смешна», во-вторых, «придать

красоту самой речи и не только отбором, но и расположением слов», в-третьих, изучить «все движения души, которыми природа наделила род человеческий», так как искусство красноречия проявляется в том, чтобы «или успокаивать, или возбуждать души слушателей». Ко всему присоединяются, по мысли Цицерона, юмор, остроумие, образование, быстрота и краткость «как в отражении, так и в нападении, проникнутые тонким изяществом и благовоспитанностью», полное знание предмета речи, «сокровищница всех познаний» – память, умение следить «и за телодвижениями, и за жестикующей, и за выражением лица, и за звуками и оттенками голоса. «Большинству такая задача покажется просто непомерной» [13].

К тому же, ученые говорят о недостаточной разработанности методики развития ораторской речи. По мысли Ш. О. Амонашвили, И. П. Волкова, Е. Н. Ильина, С. Н. Лысенковой, А. К. Михальской и других, в традиционной системе школьного, профессионального образования коммуникативно-речевые умения не являются обязательным предметом подготовки. По утверждению Д. Х. Вагаповой, единой концепции этого предмета пока нет, о чём свидетельствуют материалы научно-методического семинара „Риторика в вузе и школе: теоретические и методические аспекты» (МГПУ, 1996 г.) и Московской Всероссийской конференции по риторике (МГУ, 1997 г.).

В педагогической теории в большей степени акцентируется внимание на развитие коммуникативно-речевых умений учителя, в меньшей – преподавателя вуза, в том числе преподавателя технического вуза. Основная работа по развитию коммуникативно-речевых умений преподавателя технического вуза так же, как и педагога, направлена на формирование культуры и техники речи, в целом – педагогической техники (Б. Н. Головин, Л. И. Скворцов, Л. В. Щерба и другие).

В ораторской речи преподавателя технического вуза объединяются филологический и педагогический факторы, то есть она обращена не только к системе языка, но и к взаимоотношениям «язык – человек», поэтому развитие коммуникативно-речевых умений преподавателя технического вуза заключается в овладении им системой норм, которые находятся в основе культуры речи и совершенства её коммуникативных качеств. Д. Х. Вагапова говорит о совершенствовании мыслеречедеятельности в разных жизненных ситуациях: ориентация не только на речевую педагогику – формирование типа личности с филологическим образованием, основанным на художественной словесности (традиционная ориентация русской школы), но и речевое воспитание, направленное на развитие активности, инициативности, способности эффективно осуществлять профессиональную деятельность при помощи ораторской речи, которая основывается на этосе (влиянии на обучающихся личностными качествами, в том числе и коммуникативными), логосе (культуре оперирования понятиями, суждениями, умозаключениями, аргументами), пафосе (красноречии,

умении возбуждать с помощью тропов и фигур интерес к предмету речи, своей личности и вызывать у обучающихся удовольствие от восприятия речи) [3].

В процессе развития ораторской речи преподавателя технического вуза в системе дополнительного профессионального образования могут быть использованы методики развития ораторской речи педагога Д. Н. Александрова, Б. Ц. Бадмаева, А. Б. Вэскер, В. А. Кан-Калика, Н. Н. Кохтева, А. Е. Михневич, А. К. Михальской, Н. А. Михайличенко, Е. А. Ножина, В. В. Соколовой, О. В. Филипповой, М. И. Ханина, Н. Е. Щурковой и других. Основной идеей, объединяющей методики названных авторов является понимание того, что *развитие ораторской речи связывается с обучением речевой деятельности посредством реализации деятельностного подхода к обучению, теоретико-методологический принцип которого заключается в переходе внешней деятельности (законы и правила языка) во внутреннюю (в знания, умения, навыки индивида)*.

Работы указанных учёных раскрывают наиболее общие вопросы организации и содержания процесса развития ораторской речи преподавателя. Проблема развития ораторской речи преподавателя технического вуза в системе дополнительного профессионального образования относится к разряду мало изученных, что повышает её теоретическое и практическое значение. Приведённые теоретические подходы косвенно отражают решение названной проблемы и позволяют нам в качестве результата теоретического анализа обозначить алгоритм развития ораторской речи преподавателя технического вуза в процессе дополнительного профессионального образования.

При разработке алгоритма мы учитывали взаимосвязь процессуального и инструментального аспектов, т. к. адекватный выбор методик, приёмов, средств обеспечивает эффективность каждого этапа.

Алгоритм включает следующие этапы: *содержательный*, основанный на диалектическом методе познания, направленный на всестороннее рассмотрение ораторской речи преподавателя технического вуза, обогащение его речи элементами логики, лингвистики, психологии; *ценностно-мотивационный*, основанный на методике коммуникативно-ориентированного чтения, проектной методике, методе незаконченных предложений и направленный на формирование ценностного отношения преподавателя к саморазвитию ораторской речи; *поведенческий*, основанный на методике подготовки и произнесения ораторской речи, направленный на реализацию функций учебного труда.

При определении алгоритма развития ораторской речи преподавателя технического вуза мы рассматривали обучение технической профессии, включающее усвоение специальных языков науки и техники во взаимосвязи с литературным языком, который обеспечивает передачу, хранение, воспроизведение информации и эффективное педагогическое общение; учитывали

диалектическую зависимость «между миром языка» (язык изучает лингвистика) и «миром мысли» (мысль изучает логика), при которой «мысль первична» – содержание, «язык вторичен» – форма; принимали во внимание особенности ситуации развития, в которой на основе ценностного выбора формируется ценностное отношение преподавателя к саморазвитию ораторской речи.

Считаем необходимым кратко прокомментировать этапы алгоритма развития ораторской речи преподавателя технического вуза.

Исходя из понимания того, что нельзя создать собственные тексты разных типов и жанров, успешно их произносить в различных речевых ситуациях, если не знать основ риторики, содержательный этап разработанного нами алгоритма позволит преподавателю технического вуза рассмотреть сущность, структуру, содержание ораторской речи преподавателя через выделение характерных признаков педагогической и ораторской речи посредством диалектического метода познания, поскольку именно диалектика как наука об универсальных законах развития общества, мышления, природы, способна как «врачебное искусство» «хорошо лечить и таких людей, которые уже не могут выздороветь» (Аристотель). Искусство диалектики «в душе человека насаждает и сеет речи, способные помочь и самим себе и сеятелю, ибо они не бесплодны, в них есть семя, которое родит новые речи в душах других людей, способные сделать это семя навеки бессмертным» (Платон). Диалектический метод – «единственный метод, способный охватить живую действительность в её целостности и «помыслить живой предмет» так, как он дан в своём оригинальном бытии (А. Ф. Лосев). Язык, с точки зрения диалектики, по словам К. Маркса и Ф. Энгельса, «есть непосредственная действительность мысли», а слово является носителем двух образов (логического и чувственного). «В любом предложении можно (и должно), как «в ячейке», вскрыть зачатки всех элементов диалектики, показав таким образом, что всему познанию человека вообще свойственна диалектика».

Соединение диалектики, логики и теории познания обеспечивает преподавателю технического вуза понимание, усвоение, практическое применение в профессиональной деятельности логического конструирования мыслей – изобретения; конструирования изложения мыслей – выражения; искусной фонации мыслей – произнесения. По мысли Б. Ц. Бадмаева, «мало знать что сказать» обучающимся; надо знать, «как это сказать, уметь облечь свою мысль в соответствующие случаю слова и фразы, чтобы без каких-либо искажений она была воспринята... Это требование правильного построения содержания высказывания» [1].

А. И. Гончарук считал, что на этапе изобретения мыслей риторика опирается на логику (стройность речи на основе логических доводов), на этапах расположения и украшения мыслей – на языковые средства и принципы языкознания (ясность, наглядность и красота речи на основе грамматичес-

ких доводов), запоминание, произнесение речи – на психические процессы фиксации в памяти оратора основных компонентов содержания и структуры речи, также на процессы возбуждения у слушателей необходимого душевного состояния, чувств и эмоций, их закономерного изменения и преобразования в соответствии с коммуникативной установкой (яркая эмоциональная окрашенность и выразительность речи на основе психологических доводов). Поэтому «логическая, грамматическая, психологическая и связанная с ними эстетическая и морально-этическая природа убеждающей ораторской речи, став достоянием преподавателя, делает педагогический процесс необычайно глубоким и в то же время чётким и понятным по содержанию, ярким, зрелищно-привлекательным и бесконечно неповторимым по форме и, следовательно, неудержимо привлекательным для всех без исключения обучающихся» [4].

Ценностно-мотивационный этап алгоритма развития ораторской речи преподавателя позволит активизировать эмоциональную, мотивационную, аксиологическую сферы его деятельности, значит, сформировать внутренний побудительный мотив для дальнейших занятий по развитию ораторской речи преподавателя (самопринуждение, самоопределение), ценностное отношение к саморазвитию ораторской речи, что обеспечит в конечном итоге осознание значимости владения способами воздействия речи на научение человека (по мысли американского психолога Э. Стоунса, именно речь «оказывает кардинальное воздействие на наше научение и обучение»).

Ценности, по мнению В. А. Сластёнина, Г. И. Чижиковой [8], являются ориентиром деятельности и поведения человека только при условии сформированности у него ценностного сознания, ценностного отношения, ценностной установки.

Объективно-познавательная (истинностная) деятельность сознания позволяет адекватно выявлять причинно-следственные зависимости, понимать мир и самих себя в мире, вооружает средствами достижения целей и идеалов. Субъективно-эмоциональная деятельность сознания концентрирует в себе гуманистические идеалы, цели, мотивы, побуждения, а основой её совершенствования является ценностное знание, определяющее позицию и поведение человека (формируется отношение человека к миру, людям, самому себе).

Формирование ценностного отношения происходит тогда, когда объектами ценностного отражения становятся значимые для человека предметы и явления. Главным условием развития ораторской речи преподавателя, по мнению В. В. Соколовой [9], является воспитание оценочного отношения к любому высказыванию (методика коммуникативно-ориентированного чтения). Прогнозирование или предвидение преподавателем воздействия своего высказывания требует от него конкретных умений: умелого выбора языковых средств, адекватных целям, условиям, ситуациям общения; опти-

мального использования в конкретной коммуникативной ситуации невербальных средств общения; учёта соответствия вербальных и невербальных средств общения и другое. Такая активная работа по созданию высказывания даёт возможность увидеть, какую роль играет ораторская речь преподавателя в успешной профессиональной деятельности и как важно развивать её. Преподаватель технического вуза в процессе развития ораторской речи понимает и усваивает её сущность, структуру, содержание; овладевает ею в деятельности и общении; преобразует её; меняется сам и меняется его сознание. Только в деятельности ценность получает свое актуальное существование.

Ценностное отношение в философии и психологии изучается во взаимосвязи с эмоциональной сферой личности. Оно раскрывает внутренний мир личности, основными составляющими которого являются устойчивые смыслы и личностные ценности как источники этих смыслов. Осознание личностью своей внутренней позиции и наличие готовности к деятельности в соответствии с определенными ценностями определяются как ценностная установка. Формируют ценностное отношение ценностная ориентация, ценностное поведение.

В социологии ценностная ориентация личности трактуется как система ее устойчивых отношений к окружающему миру, людям и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества. Направленность личности определяет цели, которые ставит перед собой человек; стремления, которые ему свойственны, мотивы, в соответствии с которыми он действует. Ценностное поведение, представляет собой целенаправленные действия человека, внутренними регуляторами которых являются ценностное сознание, отношение, установки, ориентации [8].

Таким образом, преподаватель технического вуза на втором этапе развития ораторской речи свою теоретико-познавательную деятельность дополнит ценностно-оценочным отношением к окружающей действительности, а все виды деятельности эмоционально переживет (А. И. Гончарук).

Поведенческий этап развития ораторской речи преподавателя технического вуза основан на методике подготовки и произнесения ораторской речи; направлен на реализацию функций учебного труда (логической, исполнительской, управленческой); характеризуется практико-преобразующей деятельностью преподавателя технического вуза, процессом «превращения внешнего (ранее незнакомого) во внутреннее, сознательное», что является механизмом «научения устной речевой деятельности» [1].

Реализация логической функции труда (иначе теоретической, мыслительной) обеспечит понимание природы изучаемого объекта, явления и позволит осуществить исполнительскую функцию труда (практическое применение знаний об объекте, явлении). Диалектическое единство логической и

исполнительской функций составляют сущность управленческой функции (умение предвидеть явление или поведение объекта). Невозможно сделать развитие ораторской речи преподавателя управляемым, не реализовав в нём все три функции труда: логическую, исполнительскую, управленческую [5].

Однако следует отметить, что овладение ораторской речью – процесс длительный, требующий постоянной работы над собой, поэтому развитие коммуникативно-речевых умений преподавателя в процессе дополнительного профессионального образования рассматривается нами не как достаточное и окончательное, а как основа их будущего совершенствования для эффективного речевого общения в любых речевых ситуациях, эффективной профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. **Бадмаев, Б. Ц.** Психология обучения речевому мастерству [Текст] / Б. Ц. Бадмаев, А. А. Малышев. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 224 с.
2. **Бусыгина, А. Л.** Профессор – профессия: теория проектирования содержания образования преподавателя вуза [Текст] / А. Л. Бусыгина. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Самара: СамГПУ Перспектива, 2003. – 198 с.
3. **Вагапова, Д. Х.** Риторика в интеллектуальных играх и тренингах [Текст] / Д. Х. Вагапова. – М.: Цитадель, 1999. – 460 с.
4. **Гончарук, А. И.** Концепция школы XXI (диалектика учебного процесса) [Текст]: монография / А. И. Гончарук. – Красноярск: КГУ, 2002. – 68 с.
5. **Зорина, В. Л.** Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством Способа диалектического обучения [Текст]: монография / В. Л. Зорина, В. С. Нургалеев. – Красноярск: СибГТУ, 2001. – 160 с.
6. **Николаева, И. Б.** Обучение преподавательского состава учреждений профессионального образования по программам дополнительного профессионального образования в области информационных технологий [Текст] / И. Б. Николаева // Дополнительное профессиональное образование. – 2004. № 3. – 30 с.
7. **Пересыпкин, А. П.** Педагогические условия курсовой подготовки слушателей в рефлексивной образовательной среде [Текст] / А. П. Пересыпкин, И. А. Шумакова // Дополнительное профессиональное образование. – 2005. – № 7. – С. 1–5.
8. **Сластёнин, В. А.** Введение в педагогическую аксиологию [Текст] / В. А. Сластёнин, Г. И. Чижакова – М.: АКАДЕМИА, 2003. – 185 с.
9. **Соколова, В. В.** Культура речи и культура общения [Текст] / В. В. Соколова. – М.: Просвещение, 1995. – 192 с.
10. **Современные** психолого-педагогические проблемы высшей школы [Текст] / под. ред. Б. Г. Ананьева, Н. В. Кузьминой. – Л. – 1973; № 1. – 1974. – № 2.
11. **Фокин, Ю. Г.** Психодидактика высшей школы: психологидидактические основы преподавания [Текст] / Ю. Г. Фокин. – М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2000. – 424 с.

12. **Шумакова, И. А.** Анализ состояния проблем образовательной среды в системе повышения квалификации [Текст] / И. А. Шумакова // *Дополнительное профессиональное образование*. 2005. – № 9. – С. 1–4.

13. **Цицерон, М. Т.** Три трактата об ораторском искусстве [Текст] / М. Т. Цицерон; пер. с латин. Ф. А. Петроского; под. ред. М. Гаспарова. – М.: Наука, 1972. – 471 с.

14. **Энциклопедия** профессионального образования в 3-х т. [Текст] / под. ред. С. Я. Батышева [и др.] – М.: Российская Академия Образования Ассоциация «Профессиональное образование», 1998. – 568 с.

УДК 378.147:39

Е. В. Бурцева

ВЛИЯНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ФОНА НА ОРГАНИЗАЦИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В современном мире все больше осознаётся неизбежность сосуществования обществ с различными национальными традициями в коммуникативной сфере. В образовательной деятельности студентов-регионоведов необходимо учитывать как приоритетное направление – комплексное изучение отдельных стран и регионов; понимание специфики межкультурного общения. Лингвисты отмечают, что диалог между представителями различных культур чаще терпит фиаско не из-за языковых факторов, а из-за незнания этнокультурных особенностей иноязычной культуры [2, с. 2]. Динамичное развитие современного рынка труда вносит существенные изменения в структуру спроса на специалистов. Залогом успеха выпускников-регионоведов должны быть их квалификационно-профессиональные и предметно-функциональные компетентности. Совершенствование методов обучения восточным языкам на специальности «регионоведение» в последнее время ориентировано на речевую и коммуникативную компетенцию.

Развитие иноязычной компетентности является важным компонентом образовательного процесса общей подготовки студентов данной специальности. Важным показателем способности вести диалог с представителями иноязычной культуры является сформированность культурной компетенции. Увеличение количества информации на иностранном языке, а также, знакомство с профессиональной документацией на иностранном языке делает требование свободного владения иностранным языком одним из основных требований, предъявляемых к качеству подготовки современных специалистов по переговорному процессу, деловым межкультурным коммуникациям.

Языковая подготовка таких специалистов направлена на то, чтобы выпустить из вуза профессионала высокого уровня, освоившего как устную, так и письменную речь, обладающего знанием культуры и обычаев страны изучаемого языка и форм речевого этикета. Она открывает возможности для карьеры в различных отраслях промышленности, коммерческих структурах, средствах массовой информации и других сферах профессиональной деятельности, как в нашей стране, так и за рубежом.

Сегодня компетентностный подход в регионоведческом образовании студентов со знанием китайского языка представляется нам перспективным, а также реально отвечающим требованиям современности.

Формирование компетентности входит в область методики преподавания дисциплин, в частности китайского языка, а также является составной частью учебной коммуникации субъектов. В таких условиях необходим поиск новых методов, приводящих к полноценному вживанию индивида в национальную чужую культуру, отличную от их собственной. Реализация данной задачи в образовательной системе осуществима с помощью культурологического подхода, разработанного в трудах И. С. Гессена, И. Я. Лернера, В. С. Леднева.

В образовательном процессе языковой подготовки важно сформировать культурные компетенции, которые помогут учащимся в дальнейшем ориентироваться в различных типах культур и цивилизаций и соотносимых с ними коммуникативных норм общения, адекватно интерпретировать явления и факты культуры (включая речевую культуру). Для решения данной задачи проведено исследование - опрос студентов специальности «Регионоведение» НГТУ. В ходе исследования были заданы вопросы: 1. Что необходимо для эффективности изучения языка; 2. Дальнейшая профессиональная деятельность будет ли связана с языком; 3. Какими профессиональными навыками должен обладать выпускник-регионовед со знанием языка и т. д. Анализируя ответы респондентов можно отметить:

1. При ответе на первый вопрос 40,5% важным для эффективности изучаемого языка назвали – погружение в языковую среду; 41,1% респондентов считают, что необходим дополнительный спец. курс по менталитету этнических групп (знакомство с национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре); 15,4% студентов отмечают, что необходимы знания соответствующей лексики с национально-культурной семантикой; 3% студентов затрудняются ответить на этот вопрос.

2. Дальнейшую профессиональную деятельность связывают с языком 91,2% студентов, из них намерены продолжать усовершенствование языка 10,3%; 8,8% студентов не стремятся к использованию изучаемого языка в будущей профессиональной деятельности.

3. На вопрос о профессиональных навыках, которыми должен обладать выпускник 56% ответили, что основным является навык перевода устной и письменной речи в контексте национально-речевого этикета; 20% – уметь грамотно работать с документацией на иностранном языке; 24% считают, что важны знания в области экономики, политики и культуры изучаемого региона.

Результаты показали, что студентам необходимы при изучении иностранного языка знания лингвострановедческого компонента – знания лексических единиц с национально-культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения. Важен социолингвистический компонент – языковые особенности разных поколений, общественных групп, диалектов; психологический – владение национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре; культурологический компонент – историко-культурный, этнокультурный фон. Все вышеперечисленные компоненты являются составляющими социокультурной компетенции. Социокультурная компетенция в регионоведческом образовании – способность использовать иностранный язык в соответствии с нормами коммуникативной деятельности индивида иной лингвоэтнокультурной общности и с иной национальной языковой картиной мира. Готовность и способность принимать участие в диалоге культур на основе принципов сотрудничества, взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодоления культурных барьеров. Социокультурная компетенция предполагает умение поставить себя на место другого при решении важных профессиональных задач, для чего важно сформировать чувство толерантности, т. е. терпимости к иной точке зрения.

Технология обучения и стиль учебно-познавательной деятельности этнотипа действительно опосредуются цивилизационным опытом этноса. В условиях начального обучения русские учащиеся, слабо представляющие далеко отстоящую от китайской культуру, нуждаются в учете этноспецифики [1, с. 34]. Психологический фактор выступает в роли своеобразного фильтра, не разрешающего слишком большую этнокультурную дифференциацию. В этом случае ожидается меньшая вариативность стилевой организации учебно-познавательной деятельности этнотипов, что дает основание не ограничиваться исследованием только отдельных этнических групп, а изучать культурное своеобразие единств, объединяющих несколько этногрупп, в свою очередь, выделенных на основе общности культурно-исторического развития и территориальной близости проживания этносов, к которым они относятся. Исследование И. Е. Бобрышевой на метаэтническом уровне связано с изучением специфики метаэтносов (термин Л. Гумилева) (групп этносов), культуры которых состоят в родстве как культура-донор и культуры-реципиенты. Это региональные образования. Метаэтническая группа, таким

образом, это совокупность этнических групп, характеризующихся общностью культурно-специфичных признаков, которые определяют и стиль учебно-познавательной деятельности.

Если под этнокультурным стилем учебно-познавательной деятельности подразумевается устойчивый паттерн культурно-психологических проявлений отдельного этнотипа (этногруппы) учащихся, то под метаэтническим – устойчивые проявления метаэтнической группы. В сущности своей культурно-типологический стиль – это совокупность постоянных признаков, проявляющихся в учебно-познавательной деятельности метаэтнической группы, представляющей определенный культурный регион.

Поскольку культурно – типологический (региональный) стиль сформирован на основе данных, полученных как совокупность этнотипов учащихся, то на его основе легко моделируется стиль конкретного этнотипа учащихся, принадлежащего к данному культурному региону.

Позитивным ресурсом в учебно-познавательной деятельности европейских и русских студентов является: развитая способность к вербальному ассоциированию. Кроме того, контекстуальная догадка, анализирование (членение, выявление взаимосвязей между частями, осознание принципов организации в целое, словообразовательный, контрастивный языковой, семантический, этимологический, текстовый анализ), сравнение (установление нетождества), дедуктивные рассуждения, перенос (генерализация), формально-логическое абстрагирование, контекстуализация или вербальная функциональность (составление предложений с новыми словами, подстановка и значимость функциональных связей).

Этнотипы предпочитают разные способы тренировки в усвоении материала: европейцы и русские ориентированы на ее творческий характер (применение). Дальневосточники – на механический (повторение), то есть, для первых важно разнообразие контекста (принцип не тождества), для вторых – его постоянство (принцип тождества) [1, с. 114–115].

Необходимо разграничивать понятие контекста и ситуации: если первое является показателем вербально-знаковой системы, то второй – бытовой сферы. На фоне такого разграничения становится понятно своеобразие предпочтений европейской метагруппы, ориентированной на контекст (принцип контекста) и дальневосточной, предпочитающей ситуацию (принцип аппроксимации).

Догадка по контексту и контекстуализация говорит также о том, что европейцы ставят акцент на функциональных связях вербального знака (искусственного образования); эта особенность указывает на то, что данные субъекты больше предпочитают абстрагирование (ориентация на иллюзию).

Прагматика, конкретизм обосновывают введение языковых фактов на основе ситуаций. И не только при изучении тем, введении лексики, но и грамматики (принцип ситуативного погружения, аппроксимации).

Сформированные в дальневосточных культурах языковые симптомокомплексы говорят о необходимости комплексного введения языковых единиц на основе письма и чтения (принцип комплексного введения языковых единиц). Европейцы наоборот предпочитают линейную последовательность и углубленную детализацию, т. е. либо только прослушивание (аудирование), либо только запись (письмо) небольшой группы слов (принцип линейной последовательности).

Исследование китайского мышления свидетельствует о том, что его «логика» стремится функционировать не по принципу «исходное положение – вывод» (линейное мышление), а путем выделения центрального понятия и подстановки к нему ряда сопоставлений (концентрическое мышление). Для него характерны интуитивность, ассоциативность, холизм (от греч. *holos* – весь, целый).

Как отмечают некоторые исследователи китайской культуры: «Если у всех путь познания идет «от живого созерцания к абстрактному мышлению от него к практике», то у китайцев этот процесс идет – к конкретному мышлению и от него к практике. Именно конкретность мышления (и символичность интуитивных и эстетически-образных способов понимания) у китайцев неизбежно на практике приводит к тому, что называется китайской спецификой. Ведь мышление – это основной ресурс человека. Слово «символ» – от греческого «встречаться». В символике иероглифов, фиксирующих мысль, встречаются образы и их давние прообразы. В то же время китаец с трудом понимает вещи, которые он не в силах вообразить» [4, с. 15].

Китайская письменность во многом сформировала китайский характер. Во-первых, язык изолировал китайцев от других людей и за 5 тысяч лет создал огромные различия между Китаем и всем остальным миром. Во-вторых, существует зависимость между письменным китайским языком и мышлением жителей этой страны. Иероглифы в некотором смысле защищают Китай от вторжения чужой культуры и навязывания зарубежных традиций. Иностранные слова, записанные при помощи иероглифов, приобретают новое содержание. Зависимость между китайским мышлением и письменным языком хорошо можно продемонстрировать при помощи передачи китайскими иероглифами слова «братство». Для русского это слово означает «родственные отношения, общность, дружба». Китайцы передают на письме это слово при помощи двух знаков – «старший брат» и «младший брат». В их понимании это подчиненные отношения, при которых младший брат зависит от старшего. Поэтому в период советско-китайской дружбы оказаться в положении «младшего брата» для китайцев было оскорбительно. Китайцам не нравилось, что СССР занимал более высокое положение по сравнению с одной из древнейших стран мира.

Таким образом, в процессе обучения иероглифике необходимо учитывать особенности мышления китайцев. Русскоговорящая аудитория нуждается в разъяснении, в усвоении своеобразия китайской специфики. В условиях начального обучения русские учащиеся, представляющие далеко стоящую от них китайскую культуру, нуждаются в учете этноспецифики, а также необходимо учитывать в обучении китайскому языку переход от абстрактного мышления к конкретному.

В соответствии с представлениями Гумбольдта язык и образ мышления взаимосвязаны. С одной стороны, в языке находят отражение те черты внеязыковой действительности, которые представляются релевантными для носителей культуры, пользующейся этим языком; с другой стороны овладевая языком и, в частности значением слов, носитель языка видит мир под углом зрения, подсказанным его родным языком, и сживается с концептуализацией мира, характерной для соответствующей культуры. Слова, заключающие в себе лингвоспецифичные концепты, одновременно «отражают» или «формируют» образ мышления носителей языка [3, с. 7].

В разных языках существуют лингвоспецифичные обозначения объектов материальной культуры. Наличие лингвоспецифичных слов может быть связано и с существованием особых обычаев и общественных установлений, характерных для культуры, пользующейся соответствующим языком, а так же с особенностями системы ценностей, принятой в данной культуре.

Во всех подобных случаях лингвоспецифичные слова отражают и передают образ жизни, характерный для некоторой данной языковой общности, и могли бы рассматриваться как своего рода свидетельства о каких-то особенностях соответствующей культуры. Внешняя сторона жизни, материальная культура и общественные ритуалы и установления доступны наблюдению. А. Вежбицкая считает, что в языке находят свое отражение и одновременно формируются ценности, идеалы и установки людей, то, как они думают о мире и о своей жизни в этом мире, и соответствующие языковые единицы представляют собою «бесценные ключи» к пониманию этих аспектов культуры [3, с. 7].

Имеется тесная связь между жизнью общества и лексикой языка, на котором оно говорит. Это в равной степени относится к внутренней и к внешней стороне жизни.

Общеизвестно, что существуют различные обычаи и общественные установления, у которых есть обозначение в каком-то одном языке и нет в других языках. Очень важно то, что относится к материальной культуре, и к общественным ритуалам и установлениям, относится также и к ценностям, идеалам и установкам людей и к тому, как они думают о мире и о своей жизни в этом мире.

Значения слов разных языков не совпадают (даже если они, за неимением лучшего, искусственно ставятся в соответствие друг другу в словарях).

Слова отражают и передают образ жизни и образ мышления, характерный для некоторого данного общества, представляют собою бесценные ключи к пониманию культуры.

Джон Локк писал: «Даже скромное знание разных языков легко убедит каждого в истинности этого положения: так, легко заметить в одном языке большое количество слов, которым нет соответствия в другом. Это показывает, что население одной страны по своим обычаям и по своему образу жизни сочло образовать и наименовать такие разные сложные идеи, которых население другой никогда не создавало. Этого не могло бы случиться, будь такие виды продуктом постоянной работы природы, а не совокупностями, которые ум абстрагирует и образует в целях наименования и для удобства общения» [4, с. 8].

Языки очень неоднородны по характеру своей лексики. Различия, которые кажутся нам неизбежными, могут полностью игнорироваться языками, отражающими совершенно иной тип культуры, а последние, в свою очередь, могут проводить различия, непонятные для нас.

Людам, хорошо знающим два разных языка и две разные культуры (или более), обычно очевидно, что язык и образ мышления взаимосвязаны. Какова природа доказательств, которые могли быть уместны в данном контексте? Ни наука о мозге, ни информатика не могут ничего сказать нам о связях между тем, как мы говорим, и тем, как мы мыслим, и о различиях в образе мышления, связанных с различиями языков и культур, едва ли это доказывает, что таких связей вовсе нет.

Мы расчленим природу в направлении, подсказанном нашим родным языком. Мы выделяем в мире явлений те или иные категории и типы совсем не потому, что они самоочевидны. Мир предстает перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который должен быть организован нашим сознанием, а это значит – языковой системой, хранящейся в нашем сознании.

Слова имеют силу влиять на людей, но они не способны преодолеть те условия, которые делают людей грустными или сердитыми, что люди способны в какой – то мере ощущать и без слов...

Но, как известно, только языковая компетенция не может обеспечить адекватного общения, для говорящего и слушающего недостаточно только овладения общим для них кодом, но и необходимо еще усвоение общих фоновых знаний, ибо коммуниканты должны знать, когда и что говорить, какие социолингвистические факторы использованы в каждой ситуации. Изучая язык и культуру другого народа, учащиеся усваивают образ мира, видят окружающую действительность несколько иначе, чем представляли до общения на языке носителей иноязычной культуры. Это в равной степени относится к внутренней и к внешней стороне жизни.

Практика убеждает, что живой интерес к китайскому языку возникает у учащихся в том случае, если во время обучения параллельно вводятся материалы по страноведению Китая и по родной (русской) культуре. Такой подход имеет большое воспитательно-этическое значение для изучающих второй язык, помогает выявлению общих закономерностей, приводит к диалогу культур. Знакомство с текстами – образцами китайской художественной литературы помогает представить национально-культурные особенности носителя изучаемого языка.

Таким образом, предложенные дополнительные тактики обучения китайскому языку – переориентация русскоязычной аудитории на стратегии нового стиля учебно-познавательной деятельности этнотипа, которые действительно опосредуются цивилизационным опытом этноса, представляются эффективными в обучении китайскому языку. В условиях начального обучения русские учащиеся, изучающие китайский язык, являются представителями далеко отстоящей от китайской культуры, поэтому они нуждаются в учете этноспецифики, а также учитывается в обучении китайскому языку переход от абстрактного мышления к конкретному.

Библиографический список

1. **Бобрышева, И. Е.** Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному: Научное издание [Текст] / И. Е. Бобрышева. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 256 с.
2. **Бойко, Т. В.** Организация процесса формирования социокультурной компетенции учащихся на уроках немецкого языка и во внеклассной работе по предмету. <http://ipkps.bsu.edu.ru/source/prObraz/07/Boiko.pdf>
3. **Вежбицкая, А.** Понимание культур через посредство ключевых слов [Текст] / А. Вежбицкая. Пер. А. Д. Шмелева. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 228 с. – (Языки. Семиотика. Культура. Малая серия).
4. **Девятков, А.** Китайский прорыв и уроку для России [Текст] / А. Девятков, М. Мартироян. – М.: Вече, 2002. – 399 с.

Ф. В. Ядрихиская

**СТИЛИСТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ПАРНЫХ НАРЕЧИЙ
В ЯКУТСКОМ ГЕРОИЧЕСКОМ ЭПОСЕ – ОЛОНХО
(НА ПРИМЕРЕ ОЛОНХО «НЮРГУН БООТУР
СТРЕМИТЕЛЬНЫЙ», «КЫЫС ДЭБИЛИЙЭ»,
«МОГУЧИЙ ЭР СОГОТОХ»)**

Синонимический повтор является весьма распространенным стилистическим средством, отражающим богатство, силу и гибкость языка. Использование синонимического повтора позволяет глубоко и многосторонне развивать тот или иной образ, раскрыть содержание, выразить оценку, усилить экспрессию, активизировать внимание читателя (слушателя). Повтор слов в их синонимичности, в котором они так тесно связаны между собой по смыслу, что в тексте пишутся через дефис [4, с. 620].

Отсюда, следует, что парные слова являются выразительным стилистическим лексическим средством при описании образа, персонажа в тексте олонхо. Слова этого типа в якутском языке достаточно не изучены. По своей природе и особенностям они стоят близко к языку устного народного творчества и в большой мере являются изобразительным средством художественного слова [Грамматика, 1982, с. 113].

Стилистическое значение наречия определяет его грамматическая природа как слова, обозначающего признак действия, состояния, качества и выступающая в роли обстоятельства, примыкающего к глаголу, прилагательному, наречию, предикативному слову, существительному. Наречие указывает признак признака, выполняет изобразительную роль [3, с. 333].

Важной отличительной чертой наречий является их соотнесенность с другими частями речи, от которых они образуются и с которыми не теряют функциональной связи. Состав наречий включает в себе значительные выразительные возможности и заслуживает внимательного изучения в стилистике [3, с. 334].

Стилистические функции наречий зависят от их принадлежности к тому или иному разряду по значению. Наибольшей стилистической активностью отличаются определительные наречия (количества и меры, качества и образа действия). В самой природе, которых заложена образность [3, с. 335]. Например:

– *Эргим-ургум*

Эргэс-чэргэс көрдө...(НьБ, 76)

Во все стороны поглядел,

Пасмурный озирая простор...(Д, 36)

Парное использование определительных наречий характеризует действие героя в якутском олонхо красочно, дополняя оттенками парных сочетаний, которые дают понять своеобразный выразительный взгляд, означающий поиск кого-либо (чего-либо) в тексте.

– Дуллу көмүс кулгаахтара,	Широкие белые уши его
Өлөр өлүү өргөстөөх үнүүтүн	Похожие на носки
Өрүтэ аспыт курдук,	Походных тунгусских лыж,
<i>Төттөрү-таары</i>	<i>Настороженно торчали вверх,</i>
Чөрбөннөһөр эбиттэр...(НьБ, 170)	Как боевые ножи...(Д, 77)

В данном примере парных наречий *төттөрү-таары* ‘настороженно торчали вверх’ рисуется динамичное движение ушей богатырского коня, которые «говорят» о сильной спешке или взволнованности, возбужденности перед далёким нелегким путешествием.

– Угул-сигил тыына,	
Утуу-субуу саһара	часто-часто дыша
олордо (КД, 104)	затараторил-заговорил (КД, 105)

Здесь характеризуется особое состояние героя во время беседы. Данную особенность передают однородные парные определительные наречия.

При всем богатстве и многообразии определительных наречий в якутском языке их выразительно-изобразительные возможности велики. Сказители создают яркие картины, образы с помощью наречий-эпитетов:

а) наречия-эпитеты красочно рисующие природу олонхо:

– Чуор мутуктары	оставались;
Тоһута оҕустаран кэбиспитэ-	крепкие сучья,
Тонус оҕонньотторо буоланнар	которые он на скаку сбивал,
<i>Туора-маары ойуоккаһан,</i>	<i>в старцев-тунгусов оборотятся,</i>
Туораахтаһа турдулар.(КД, 162)	<i>вдоль-поперек прыгая,</i>
	<i>врассыпную пускались.(КД, 163)</i>

В данном примере с помощью парных наречий выразительно и образно рисуется картина, где в результате действия персонажа (ехал конь) с высокой скоростью осуществляется изменение. Изображается своеобразная природа в олонхо, под воздействием коня сучья деревьев перевоплощаются в стариков-тунгусов.

б) наречия-эпитеты изображающие поведение героев:

– Хотун дьахтар буолан	И вдруг-обернулась она
Налыс гына түстэ,	Прекрасной женщиной-госпожой,
<i>Наскыл-нухал хаамта...(НьБ, 57)</i>	<i>Статной нарядной хотун,</i>
	<i>В дом горделиво вошла; (Д, 27)</i>

С помощью парных наречий-эпитетов изображена особая походка женщины.

в) наречия-эпитеты содержащие оценку действий героев, движений:

– Кэргэнин булбут киһи быһыытынан	оказывается.
-----------------------------------	--------------

Аа-дьуо сыгыннахтанна.

Как человек, жену обретший,
неторопливо разделся... (МЭС, 219)

В парных наречиях якутского языка (*аа-дьуо* 'неторопливо') компоненты самостоятельно не употребляются. Но они определяют действие, указывающее качественный признак, манеру, темп исполнения (богатырь-айыы раздевается неторопливо).

– Көй уорук дьиэтин диэки
Унньук-саннык дайбыы,
Уоку-суоку хаама турбута. (144с)

к просторному дому своему...
еле-еле руками,
едва-едва ноги предвигая,
побрел. (145сКД)

Здесь начиная от признака маховых движений (*унньук-саннык* дайбыы 'еле-еле руками'), кончая своеобразным передвижением ног богатыря (*уоку-суоку* хаама 'едва-едва ноги предвигая') с помощью парных наречий оценивается особая ходьба (походка) богатыря-айыы. Стилистическая окраска, выразительность признака действия, придает данным наречиям особую семантику.

– Төбөтүн оройунан
Баччыр **оҕо** барахсан
Баккыраччы ытаабытынан
Баһынан-атаҕынан
Түлэй-балай,
Түһ-тан
Түһэн истэҕэ... (НБ, 38-39)

Бедное каменное дитя...
Задыхаясь, плача, крича,
Покатилось в темный пролом...
Обрывалось, *падало вниз головой*,
Скатывалось кувыркком
Все дальше и дальше вниз... (Д, 19)

С помощью парных однородных наречий образа действия определяется образность описываемой картины.

Определенную функцию в речи выполняют обстоятельственные наречия (наречия места, времени): их назначение информативное [3, с. 335]. Например:

а) обстоятельственные парные наречия-антонимы, которые обозначают место действия:

– Илбис кыһа буолан

По макушкам и по бокам

Иннилэригэр-кэннилэригэр иэрийдэ (НБ, 264) Только звон да гул далеко летел... (Д, 116)

Действие совершается и впереди и сзади одновременно. Насыщенность значений наречий определяется употреблением их в парном виде.

– Аймаммытынан, *антах-бэттэх* буоллулар, В смятении бросились наутек

Орто дойду уолаттара

Среднего мира богатыри

Онно-манна ойон биэрдилэр... (НБ, 232) Попрятались кто куда. (Д, 242)

В данном примере наречия употреблены как парные наречия места, и как наречия, которые входят в состав глагола, выполняя, роль сложного сказуемого.

Парные наречия, которые указывают направление действия:

– *Илин-арБ*аа имиллэннэн, Извиваясь, с запада на восток...
*Хоту-соБ*уруу курбуулаан...(НьБ, 181) Молнией в высоте полоснув,
 С севера на юг улетел...(Д, 349)

Сказитель умело пользуется гомоцентрическими ориентациями в антонимичном отношении, которые в тексте выражены парными наречиями.

б) обстоятельственные парные наречия, которые обозначают время действия:

– *Түүннэри-күннэри* Беспросветная
Ытыс таһыйар наступила тьма...(Д, 115)
Ыас хараңа буолла...(НьБ, 262)
 – *Киэһээ-сарсыарда* *Восходящие по утрам,*
Киирэр-тахсар *Заходящие по вечерам,*
Кэрис баран дьүһүннээх Тусклый серп ущербной луны
Кэлтэгэй ыйдара-күннэрэ И темное солнце подземной тьмы
Тиэрбэс иитин курдук Повернули круг своего кольца...(Д, 199)
Тиэрэ эргийэн хааллылар...(НьБ, 146)

Стилистическая роль обстоятельственных парных наречий несет в себе повествовательный характер, т. е. указывается только время совершения действия. В данные примеры, как правило, нейтральны в стилистическом отношении. И только в контексте обстоятельственные наречия времени обретают экспрессию, например, употребляясь в как антонимы, в парном виде, насыщаются особым оттенком значений, уточняют время совершаемого действия в олонхо [3, с. 336].

В составе определительных наречий выделяются как наиболее выразительные наречия способа и образа действия. Парные наречия этого типа участвуют в предметно-образной конкретизации описаний в сочетании с глаголом, являются дополняющим языковым средством. Экспрессия наречий лишь дополняет изобразительность глагола [3, с. 335].

Это особо проявляется при описании внешней характеристики красоты-айыы в олонхо:

– *ЧаБ*ыл-күлүм курдук Черные, сверкающие глаза
Чараас-чараастык чапчылыйбыт, Прищуривает она.
Мичил-күлүм курдук Светлая улыбка её,
Миигэс-миигэстик мичилийбит, Как весенняя степь в цвету...
Өркөн-төлөн курдук А порой глаза округлив,
Өгүрүк-төгүрүк көрбүт... Как пламенем блеснет...
Үөрэ-көтө мөндөлдүйбүт, Плавны все движенья её.
Үөмэр-чүөмэр үктэммит... Поступь у ней легка...
Кыыс оҕо кылааннаах үтүөтэ... Лучшая девушка в трех мирах...
Күһүннү күнүм күлүмүн курдук Словно ясный свет, осеннего дня,
Күлүмүрдээн турар эбит...(НьБ, 170) Все вокруг озаряя,
 Стояла она...(Д, 212)

Здесь использованы парные наречия, которые образованы от усиленной формы прилагательного с помощью аффикса – *тык* и послелога *курдук* «подобно, как», а также от онареченных глагольных форм. Данные сочетания способствуют детальному раскрытию образа, создавая образные цвето-световые представления, с яркими выразительными средствами повествования олонхо [Убрятова, 140].

Таким образом, для стилистического использования наречий определяющее значение имеет их эмоционально-экспрессивная окраска. А это особенно проявляется типичной сказительской интонацией речитатива и своеобразных тонально-динамических показателей вокальной системы якутского героического эпоса-олонхо.

Библиографический список

1. **Грамматика** современного якутского литературного языка. Т.1. Фонетика и морфология. – М.: Наука, 1982. – 496 с.
2. **Грамматика** современного якутского литературного языка. Т.2. Синтаксис. – Новосибирск: Наука, 1995. – 336 с.
3. **Голуб, И. Б.** Стилистика русского языка. [Текст] / И. Б. Голуб. – М.: Айрис-пресс. – 2003. – 448 с.
4. **Культура** русской речи: Энциклопедический словарь-справочник. – М.: Флинта, 2003. – 840 с.
5. **Убрятова, Е. И.** Исследования по синтаксису якутского языка. I. Простое предложение. [Текст] / Е. И. Убрятова. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1950. – 304 с.
6. **Якутский** героический эпос. «Могучий Эр Соготох». – Новосибирск: – Наука, 1996. – 440 с.
7. **Якутский** героический эпос. Нюргун Боотур Стремительный (пер. В. Державина). – Якутск: Кн.изд-во, 1975. – 432 с.
8. **Якутский** героический эпос. «Кыыс Дэбэлийэ». – Новосибирск: – Наука, 1993. – 330 с.

Список сокращений

1. **КД-«Кыыс Дэбэлийэ».** – Якутский героический эпос. – Новосибирск: – Наука, 1993. – 330 с.
2. **НБ.-«Дьулуруйар Нюргун Боотур (олонхо)».** – Ойунский П. А. Сочинения (на як.я).Т. 4. – Якутск.: Як.кн.изд-во. 1959. – 313 с.
3. **НБ.-«Дьулуруйар Нюргун Боотур (олонхо)».** – Ойунский П. А. Сочинения (на як.я).Т. 5. – Якутск.: Як.кн.изд-во. 1959. – 287 с.
4. **НБ.-«Дьулуруйар Нюргун Боотур (олонхо)».** – Ойунский П. А. Сочинения (на як.я).Т. 5. – Якутск.: Як.кн.изд-во. 1960. – 310 с.
5. **Д-Якутский** героический эпос. Нюргун Боотур Стремительный (пер. В. Державина). – Якутск: Кн.изд-во, 1975. – 432 с.
6. **МЭС-«Могучий Эр Соготох».** – Новосибирск: – Наука, 1996. – 440 с.

РАЗДЕЛ III

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 378.01

О. В. Ковбасюк

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ОТНОШЕНИЯ К СОБСТВЕННОЙ ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Ценностно-смысловое отношение личности к собственному жизненному пути как интегративное свойство личности включает целеполагающий, аксиологический, содержательный, эмоционально-волевой, практический компоненты, которые отражают её цели и намерения, ценности и идеалы, знания и когнитивные процессы, установки и способы взаимодействия с собой и окружающим миром в целом, в результате развития и взаимодействия которых происходит реальное расширение, качественное преобразование внутренних потенциалов каждого из них, влияние на состояние их общности, характер взаимоотношений. Это активизирует, по убеждению Л. Н. Куликовой, процесс саморазвития личности как «целенаправленное, многоаспектное самоизменение личности, служащее цели её максимального духовно-нравственного и деятельно-практического самообогащения и саморазвертывания» [3, с. 228].

В основе разрабатываемых нами концептуальных положений развития у личности ценностно-смыслового отношения к собственной жизни – гуманистический подход в воспитании, основанный на педагогических исследованиях таких авторов, как К. Н. Вентцель, С. И. Гессен, П. Ф. Каптерев, К. Д. Ушинский и другие. Данный подход строится на утверждении того, что становление личности определяется самой личностью и сам человек является творцом собственной судьбы, «художником в сфере практической жизни», ибо, «только научившись создавать нового человека внутри себя, человек может считать себя пригодным для создания нового человечества» [1, с. 413].

При этом мы исходим из основной сути гуманной педагогики, которая состоит в том, что совокупность путей и средств становления человека осуществляется путём создания внешних педагогических условий для того, чтобы родились условия внутренние, то есть чтобы развернулась система

внутренне обусловленных усилий и активности воспитуемого, направляемых им на самосовершенствование сообразно выстраиваемой и осуществляемой им собственной жизненной стратегии. Следовательно, педагогическая поддержка в образовательном процессе способна придать процессу развития у студентов ценностно-смыслового отношения к собственной жизни более глубокий, продуктивный характер, ибо «воспитатель, поставленный лицом к лицу с воспитанниками, – говорил К. Д. Ушинский, – заключает в себе всю возможность успехов воспитания» [8, с. 41].

В контексте концептуальных подходов теории гуманистических воспитательных систем (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, А. М. Сидоркин и др.) концепция развития у студентов ценностно-смыслового отношения к собственному жизненному пути предстает как «мягкая система», которую «нельзя задать сверху и развивать с помощью задаваемых извне технологий» (Л. А. Степашко), как культурная, творческая деятельность педагогов и воспитанников, обеспечивающая личностный рост участников педагогического процесса, их саморазвитие, пробуждая внутреннюю активность индивида, наполняя образовательный процесс творческими, свободными актами познания, общения и практической деятельности, высокой степенью проблемности, инициирующей личностную позицию выбора и самоопределения.

Как вид творческого взаимодействия педагогов и воспитанников развитие у студентов ценностного отношения к собственной жизненной стратегии имеет в своей основе глубинно-преобразующий смысловой «обмен с приращениями» между всеми обозначенными выше компонентами данного свойства личности, включающими практический опыт, мироотношение, когнитивные, эмоционально-чувственные и духовно-нравственные аспекты. В результате происходит качественное преобразование внутреннего потенциала и практического опыта каждой из сторон, влияющее на характер их взаимоотношений, активизирующее тем самым их обоюдный рост, то есть порождающее феномены личностного самоизменения и самостроительства. К проявлениям таких феноменов мы относим следующие изменения личности: углубление осмысления собственной жизни, развитие степени осознания и понимания конкретных явлений и процессов, активизирующих развитие интеллектуальной и смысловой сфер личности, развитие умений саморегуляции, интернальности локуса контроля, творческой ответственности, ценностного отношения к себе, собственной жизни, окружающему миру, которое проявляется в чувстве собственного достоинства, вере в собственные силы и способности осуществить собственную жизнь в соответствии со своими представлениями о её смысле и целях, чувстве сопереживания к окружающим людям, стремлении к взаимопомощи и сотрудничеству с ними, в «открытости миру», то есть духовности как проявлению главной ценности человеческого существования.

Взаимосвязь данных феноменов осознанного отношения личности к собственной жизненной стратегии с процессами саморазвития личности обнаруживается через особенности взаимосвязи с процессами самопознания (развитие Я-концепции), саморегуляции (осознанное воление собственной жизни), самоопределения (поиск собственного экзистенциального основания), самосовершенствования (стремление к самовозвращению), повышения собственной продуктивности (развитие творческого потенциала, умений и навыков качественного и ответственного выполнения осуществляемой деятельности), самореализации (максимальное раскрытие личностного потенциала) (Л. Н. Куликова, Н. Б. Крылова, О. С. Газман, Г. А. Цукерман и др.).

Наиболее близкой к концепции саморазвития личности, а следовательно, к развитию у личности ценностного самоотношения к собственному жизненному пути нам представляется личностно-центрированный подход в образовании, «рассматривающий человеческую личность как проактивную, саморазвивающуюся гуманитарную систему, отрицающую целесообразность и правомерность навязывания ей извне целей и путей развития, безусловно признающую за развивающейся личностью ответственную свободу жизненного самоопределения, реализующуюся на основе равноправных и диалогических взаимоотношений» [4, с. 20].

Изучение и анализ различных педагогических источников позволил нам вывести следующие факторы развития у студентов ценностно-смыслового отношения к собственной жизненной стратегии: фактор субъектного опыта, фактор личностного смысла и фактор ценностно-личностного взаимодействия.

Субъектный опыт личности «включает» опыт рефлексии, в том числе рефлексии саморазвития (М. А. Данилов, О. С. Газман), позволяющий «переживать» свои действия и связь с миром и пропускать через себя личностно-значимые события реальности, в том числе свои состояния, поступки, при этом происходит обогащение опыта рефлексии, который актуализирует рождение личностного смысла деятельности, рождает потребности более содержательного самоизменения и выводит процесс осознания личностью собственной жизни на более высокий уровень.

На теоретическом уровне мы соотносим фактор субъектного опыта с необходимостью возвращения человеку природосообразности, а следовательно, с расширением представлений педагога о рефлексивности как имманентной способности индивида; с содержанием образования, обращенного к духовному миру студентов, их чувствам и ценностям; с методами обучения, апеллирующими к их идеалам. На практическом – с признанием педагогом личностного старта студентов, опорой на его субъектный опыт, востребованностью аутентичного суждения и действия, с качественным и процессуальным изменением традиционных методов и форм обучения на интерактивные, востребующие субъектный опыт каждого участника педагогического процесса, с изменением форм отчетности знаний, в которой

ведущей деятельностью является рефлексия, оценивание знаний преимущественно осуществляется как самооценивание.

Ценностный опыт личности обогащает его систему внутренних регуляторов, определяя тем самым локус контроля «Я», то есть представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими представлениями о её смысле.

Таким образом, фактор субъектного опыта во многом обуславливает готовность и активность личности самостоятельно и осознанно выстраивать и осуществлять собственную траекторию жизни, стержневым компонентом которой является личностный смысл жизнедеятельности.

Фактор личностного смысла деятельности осмысливается нами на основе идей свободосообразности воспитания (И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, К. Н. Вентцель, Я. Корсак, С. И. Гессен, П. Ф. Каптерев и др.), что означает создание педагогом возможности для воспитанников чувствовать себя свободным в развитии собственной индивидуальности, выборе траектории жизненного пути и выражается в поддержке им процессов индивидуализации в позитивных для личности тенденциях.

Личностный смысл как динамичная, меняющаяся универсальная мотивационная тенденция определяет вектор жизненного пути и характер его выстраивания. Смысловые универсалии определяют также направленность личности к себе, собственной жизни, окружающему миру (Л. Н. Куликова, Н. Б. Крылова, А. В. Мудрик и др.), что выражается в системе жизненных отношений, являющихся основой развития у личности ценностного мироотношения.

Мы признаём, что фактор личностного смысла становится «движителем» процесса развития у студентов ценностно-смыслового отношения к собственному жизненному пути при осознании педагогом необходимости свободы внутренней системы функционирования индивида, определяющей степень его интеграции во внешнее образовательное пространство, содержание которого напрямую связано с личностным смыслом каждого участника образовательного процесса и проявляется в свободе восприятия, переживания, познания.

Когда в качестве осознаваемого смысла личностью избираются духовные смыслы, творческие ориентиры, включающие её в акты утверждения собственной свободы принимать решения и воплощать их в жизнь, востребующие её духовность, тогда личностный смысл деятельности как фактор развития у студентов ценностно-смыслового отношения к собственному жизненному пути становится определяющей силой, выводящей личность на высокий уровень осознанного жизнестроительства.

Выявляемый нами следующий фактор взаимодействия на ценностно-личностном уровне осмыслен в работах В. А. Сухомлинского, А. Н. Тубельского, Ш. А. Амонашвили и других, предусматривает такой тип взаимодействия участников образовательного процесса, при котором

раскрывается их духовная сущность, проявляются ценностные ориентиры, личностные особенности. В педагогике В. А. Сухомлинского действие данного фактора раскрывается в открытости субъектов образовательного процесса друг другу, подразумевает взаимное уважение и принятие, эмпатию и открытое выражение чувств. В контексте способности педагога к открытому общению для нас важны идеи В. А. Сухомлинского об особой ответственности педагога за свои действия, педагога, тонко чувствующего духовный мир ребёнка и отзывающегося на его чувства и мысли, способного прощать, понимать и поддерживать воспитуемого.

Взаимодействие участников педагогического процесса на ценностно-личностном уровне осмысливается нами через феномены педагогического взаимодействия (В. И. Загвязинский, Л. А. Левшин, Е. В. Федотова и др.), «глубинного общения» (Г. С. Батищев), фасилитирующего общения (Е. Г. Врублевская, Т. В. Колонтаевская и др.), гуманистического общения (В. Г. Маралов, О. С. Газман, В. А. Сатаров и др.), через создание атмосферы доброжелательности и защищённости, позволяющей раскрыться и «зазвучать струнам ребёнка» (В. А. Сухомлинский) в «пространстве понимания», через потребность в сотрудничестве (А. Н. Лутошкин, А. В. Мудрик и др.), характеризующую нравственную сущность личности, через «взаимное самораскрытие», ведущее к смысловому взаимодействию (Н. Б. Крылова, В. Т. Лободин и др.) через «поведенческую эмпатию» (О. А. Казанский) как высший уровень понимания состояния другого и сопереживания ему.

Теоретический анализ литературы и собственная практическая деятельность позволили нам выявить, что взаимодействие участников на ценностно-личностном уровне активизирует опыт рефлексии, развивает и обогащает человекообразующие смыслы, актуализирующие развитие ценностного мироотношения личности, его осознанное духовно-нравственное самопродвижение, тем самым способствуя эффективному развитию у студентов ценностно-смыслового отношения к собственной жизненной стратегии.

Данные педагогических исследований о самоактуализации знаний и ценностей, которые не передаются как вещь, но осознаются при их глубинном осмыслении, если приходят во взаимодействие с личным опытом учащихся (Н. Б. Крылова, И. Д. Фрумин и др.), послужили нам основой для определения *условий эффективности развития у студентов ценностно-смыслового отношения к собственной жизненной стратегии личности в образовательном процессе. Такими условиями в рамках нашего исследования стали:* использование форм и приёмов обучения, повышающих у студентов уровень осмысленности жизни и актуализирующих рождение личностного смысла жизнедеятельности, диалогическое общение как встреча смыслов, которые, по нашему мнению, способствуют не приращению нового знания и нового осмысления жизни к уже существующему, а актуализируют сознательное самодостраивание личности на основе взаимодействия личностных смыслов

участников образовательного процесса в активно развивающей среде, обращённой к внутренним сферам человека, способствуют рождению нового смысла жизнетворчества, ценностной перестройке жизненных отношений студента, развитию его способности осознанно выстраивать и осуществлять собственный жизненный путь.

Именно в таком «пространстве взросления» (Б. Д. Эльконин) решается одна из важнейших задач высшего образования – помощь студенту в активизации личностного саморазвития.

Современные психологические и педагогические исследования, раскрывающие личностно-развивающие возможности предмета «иностранный язык» (И. А. Зимняя, С. Г. Тер-Минасова, А. А. Леонтьев, Н. Д. Гальскова, О. Леонтович др.) доказывают, что изучение иностранного языка и межкультурной коммуникации обладает смыслорождающим потенциалом, побуждает студентов осмыслить самого себя и собственный жизненный путь в пространстве межкультурной коммуникации при использовании приёмов и форм обучения, активизирующих рождение личностного смысла жизнедеятельности.

С этой целью на занятиях по английскому языку и межкультурной коммуникации мы создаём условия для проявления инициативы студентов по отношению к изучаемому материалу, ибо индивидуальная интерпретация материала предполагает развитие способности студентов к рефлексии, являясь проявлением единственности личности, вокруг которой всё происходит неповторимым образом. В этом нам также представляется реализация личностно-центрированного подхода в развитии у личности ценностно-смыслового отношения к собственной жизненной стратегии.

Для того чтобы «запустить» фактор субъектного опыта личности в процессе взаимодействия индивидуальности со смысловой моделью мира, для расширения пространства познания, мы используем мифы, легенды и истории разных народов мира как «сгусток смыслов», дающий большие возможности воплотить в себе многомерность человеческого сознания, духа.

Тем самым мы осуществляем принцип погружения в культуру и сохранения единого семантического пространства, который реализует задачу расширения жизненного контекста и смысловых связей между ними, актуализируя тем самым рождение нового личностного смысла деятельности в процессе развития у студентов ценностно-смыслового отношения к собственной жизни.

Курс предполагает знакомство студентов с историями, мифами, легендами народов мира на английском языке, изучение культурных явлений и их сущности через личностную интерпретацию, рефлекссию, раскрывающую личностное понимание и личностную позицию по отношению к ним. Мы полагаем, что это эффективный путь обучения, создающий реальные условия осмысления собственного опыта и ведущий студентов к приобретению личностного знания.

В процессе рефлексивной деятельности личностный смысл и становится условием обретения себя, осознания уникальности собственной жизни и ответственности за его осуществление. При этом мы убедились в закономерности: чем более рефлексивным является педагогический процесс, тем более проявляется индивидуальность его участников.

Наша задача как педагогов-фасилитаторов состоит в том, чтобы помочь каждому студенту найти себе роль, способствующую реализации его личностного уникального смысла, и мы используем возможности драматизации, позволяющие реализовываться смыслам разного значения и происхождения: и общечеловеческого, и исследовательского, и практического, и межпредметного, и т. д.

Условиями осуществления драматизации как формы деятельности, актуализирующей рождение личностного смысла, являются её спонтанность, свободный выбор ролей, свобода лексической интерпретации, равенство личностных позиций, открытость межличностных отношений, при этом педагог является не наблюдателем и не ведущим, а участником спонтанной драмы. Импровизированный характер драмы делает её динамичной, обновлённой, смыслопорождающей деятельностью.

Организация занятий, основанных на раскрытии образов и символов, «говорящих моментов» историй и мифов, создании собственных историй и драматизации, способствует развитию самонаблюдения, саморефлексии участников педагогического процесса, приобретению личностного знания, опыта доверия и искреннего взаимодействия, актуализирует осознание студентами собственной уникальности и уникальности других людей, ведёт к расширению жизненных контекстов, а следовательно, активизирует рождение личностного смысла их жизнедеятельности.

В процессе обучения в горизонте личностного смысла значительно повышается активность студентов к самопознанию, поиску личностного смысла, ибо жизнь литературных, исторических и собственных персонажей становится для них близкой, тревожащей, вызывающей душевное движение, сочувствие, когда они внутренне идентифицируются с созданными образами, исследуют себя на соответствие, то есть активизируют размышления о себе, а значит, находятся в поиске своего личностного смысла самосо осуществления, каждый раз заново принимая решение о самоотношении к выстраиванию и осуществлению собственного жизненного пути.

Диалогическое общение как встреча смыслов направлена на восстановление и расширение контекстов и смысловых связей личности, что создаёт условия по отношению к студентам, в которых их личностный и интеллектуальный опыт оказывается недостаточным и актуализирует содержательную перестройку жизненных отношений и смысловых структур, переосмысление собственных личностных стереотипов и ценностей, обуславливая тем

самым мотивацию познания, развития и саморазвития в процессе ценностного взаимодействия с окружающим миром.

В процессе обучения как самоосуществления нами были апробованы различные формы диалогового общения, сочетающие эти основания и обуславливающие гуманизацию сознания личности: «круглый стол», дебаты по различным форматам (Карла Поппера, парламентские, формат ООН), конференция, встреча, симпозиум, тренинговые занятия.

Все другие формы диалогического общения как встречи смыслов являются безоценочными, ибо новый опыт невозможно оценить ни по какой шкале, кроме внутреннего чувства удовлетворения или неудовлетворения, радости открытия и сопричастности. Экспериментальные методики тренингового характера способствуют усвоению студентами знаний о сущностных характеристиках мировых культур, расширяют их представления о существующих теориях и классификациях, знакомят с действующими моделями их освоения. Модель «Нарисуй себя в своей клетке», предложенная американскими учёными Риммингтоном и Алагик, отлично репрезентирует метакогнитивный способ освоения культурных различий путём диалогического конструирования ситуаций общения между представителями разных культур [9, с. 43].

«Клетка» – это метафорическое обозначение перспективы мышления, детерминированного культурными реалиями отдельно взятой страны. «Рисуя» себя и «раскрашивая свою клетку», то есть раскрывая перспективу своего мышления относительно другой перспективы, мы позволяем партнёру лучше нас понять, услышать и увидеть для того, чтобы научиться понимать друг друга и сообща решать возникающие в процессе общения противоречия, расширяя при этом перспективные горизонты сотрудничества. Подобная тренинговая модель освоения культурных различий предполагает прежде всего развитие коммуникативных стратегий [11, с. 34]. При этом участники общения значительно уменьшают коэффициент неопределённости в процессе «узнавания» друг друга путём совместного самораскрытия, а следовательно, заново открывают себя через «другого», ломая при этом сложившиеся ранее культурные стереотипы. Осваивая технологию общения в интерактивном режиме, мы обнаружили, что наши личностные индивидуальные схемы общения, наш социальный и культурный опыт, а также цели, которые мы для себя определяем, существенно влияют на избранные нами стратегии общения и поведения. Например, «проиграв» сценарий того, как в лифте застряли два человека с различными перспективами мышления, отражающими культурные различия, мы пришли к выводу о том, что отношение «Я не могу контролировать события», характерное для российской культуры («Вот приедет барин – барин нас рассудит»), значительно шире, чем ожидают представители западной культуры, и подобное отношение резко контрастирует с американским прагматизмом

(«Я сам способен контролировать ситуацию и готов брать ответственность за её разрешение»).

Собственный опыт участников, вплетённый в содержание сценариев, позволяет расширить антропологический контекст межкультурного общения, превратить новый опыт общения в свой собственный «живой опыт», который существенно влияет на эмоциональный фон занятий, создаёт атмосферу принятия и искренности, что, в свою очередь, определяет ценностную основу взаимоотношений. Симметричные межличностные отношения партнёрства и уважения друг к другу в диалогическом взаимодействии основаны прежде всего на безусловном принятии и безоценочном отношении друг к другу, что немало способствует трансформации ценностных ориентаций участников общения, усиливая внутренний потенциал личностного роста.

Таким образом, использование личностного опыта участников и превращение диалога в проживание реальных жизненных событий делает когнитивную модель мягче и человечнее, усиливая при этом мотивацию участников к осмыслению и освоению новых социально и культурно сообразных поведенческих паттернов. Вовлечение студентов в диалогическое общение, организованное как встреча смыслов при изучении ими иностранного языка и межкультурной коммуникации, повышает у них уровень осмысления жизненных явлений, способствует насыщению их восприятия жизни положительными эмоциями, связанными с радостью открытий, возможностью самореализации, рождением нового личностного смысла жизнедеятельности, способствует перестройке их ценностей, развивает ценностное мироотношение.

Положительные изменения в эмпирических проявлениях студентов в результате реализации педагогических условий, способствующих рождению у них новых личностных смыслов при обучении, выражаются в повышении их активности и ответственности в образовательной деятельности, в более позитивном отношении к собственному будущему и к окружающему миру.

Библиографический список

1. **Вентцель, К. Н.** Этика и педагогика творческой личности : в 2 т. Т. 1. [Текст] / К. Н. Вентцель. – М. : Изд-во К. И. Тихомирова, 1911. – 666 с.
2. **Каптерев, П. Ф.** О саморазвитии и самовоспитании [Текст] / П. Ф. Каптерев // Педагогика. – 1999. – № 7.
3. **Куликова, Л. Н.** Гуманизация образования и саморазвитие личности [Текст] / Л. Н. Куликова. – Хабаровск : ХГПУ, 2001. – 333 с.
4. **Подлиняев, О. П.** Очерки о теориях личности в психологии и их педагогических проекциях [Текст] / О. П. Подлиняев. – Иркутск: ГОУ ВПО ИГУ, 2006. – 260 с.

5. **Степашко, Л. А.** Философия образования : онтологический аспект [Текст] / Л. А. Степашко. – Хабаровск : ХГПУ, 2002. – 145 с.
6. **Сухомлинский, В. А.** Потребность человека в человеке [Текст] / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1978. – 93 с.
7. **Тер-Минасова, С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Знание, 2001. – 267 с.
8. **Ушинский, К. Д.** Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1. [Текст] / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1974. – 583 с.
9. **Rimmington, Glyn and Alagic, Mara.** Third Place Learning. Charlotte, North Caroline: Information Age Publishing, Inc., 2008. – 159 p.
10. **Nagata, A. L.** Transformative learning in intercultural education. Rikkyo
11. **Intercultural Communication Review**, 4, 2007.
12. **Langer, E. J.** Mindful learning. Current Directions in Psychological Science, 9(6), 2007.

УДК 378.0

Н. Д. Бобкова

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ»

В 2004 г. в РФ появилась новая специальность высшего профессионального образования – «организация работы с молодежью». Подготовка по ней ведется уже более чем в 50 вузах страны. С одной стороны, накоплен определенный опыт, с другой – обозначились проблемы, среди которых наиболее сложные связаны с определением границ поля профессиональной деятельности.

Сегодня в отечественном высшем образовании существует ряд, на первый взгляд, близких специальностей: социальная педагогика, социальная работа, организация работы с молодежью (ОРМ). При этом по существующей классификации первая принадлежит к группе педагогических, а вторая и третья – социальных специальностей, и, кроме того, все три имеют на федеральном уровне разные учебно-методические объединения (УМО). ОРМ входит в УМО по социологии и социальной антропологии, тогда как в вузах ее открытие обычно инициируют кафедры педагогики, социальной педагогики и социальной работы. Все это, порождая многочисленные и порой весьма серьезные проблемы организационного, и методического, и содержательного характера, часто вызывает недоумение у многих причас-

тных к реализации этих программ людей, включая руководителей и администраторов вузов.

Эта путаница лишь на первый взгляд кажется исключительно организационной. Причины ее гораздо глубже и лежат, главным образом, не внутри системы образования. Следует признать, что само появление специальности ОРМ способствовало активизации исследований, направленных на осмысление проблематики взаимоотношения общества и молодежи. Продвижение в решении этой достаточно сложной проблемы социального познания должно способствовать оптимизации подготовки специалистов по работе с молодежью и практической деятельности. При всей важности общетеоретических подходов, проблема не может решаться без обращения к богатому и весьма разнообразному опыту взаимодействия общества и молодежи.

В мире существуют различные подходы к организации взаимодействия государства и общества, с одной стороны, и молодежи, с другой. Подход страны зависит от целей, которые государство желает достичь, от оценки молодежи как социальной группы, от уровня социально-экономического развития, степени сформированности гражданского общества и других обстоятельств. В известной мере, в зависимости от этого деятельность общества по отношению к молодежи обозначается как государственная молодежная политика, система воспитания молодежи, действия в отношении молодежи, работа с молодежью и т. д.

Взаимодействие общества и молодежи находится в поле внимания на уровне не только отдельных стран, но и ведущих международных организаций, включая ООН, в какой-то степени выполняющих координирующую функцию. основополагающим документом ООН в рассматриваемой области является резолюция «Всемирная программа действий касающихся молодежи, до 2000 года и на последующий период» [1]. В этом документе использован в качестве обозначающего наиболее общий термин – «действия в отношении молодежи», что представляется логичным. Предлагаемые меры рассчитаны на все страны, – члены ООН. Уровень развития этих стран различен, в некоторых существует комплексная молодежная политика, а в других имеют место только отдельные мероприятия для молодежи. В программе обозначен предельно широкий спектр проблем, в том числе бедность, высокий уровень заболеваемости, ранняя смертность, наркомания, безработица, низкий уровень образования и т. д., решение которых связано со многими сферами жизнедеятельности общества в целом (экономика, культура, здравоохранение и т. д.). Круг адресатов этого документа также фактически универсален: правительства, международное сообщество, неправительственные организации, общественность, частный сектор, молодежные организации, молодые люди.

Наиболее развитые системы работы с молодежью существуют в Европе. В большинстве европейских стран в качестве систематизирующего концепта

выступает понятие «молодежная политика», которая согласуется с молодежной политикой Евросоюза и Совета Европы. В наиболее общем виде правовой основой молодежной политики Евросоюза является глава «Образование, профессиональное обучение и молодежь» Договора о Европейском союзе. Среди множества документов и программ, действующих на европейском уровне, особое место занимает Белая книга для молодежи Объединенной Европы (*A New Impetus for European Youth*, 2001) [4]. Универсальная и основополагающая по своему характеру, эта Белая Книга – «своего рода общественный межгосударственный договор стран и народов Объединенной Европы, с одной стороны, и прямое обращение к молодежи, с другой» [2]. В развитие идей, заложенных в Белой книге, принято уже более десятка документов нормативного, организационного и методического характера. Их разработка проходила при непосредственных консультациях с молодежью и неправительственными организациями Европы. За молодежную политику Евросоюза отвечают Комитет по вопросам образования, молодежи, культуры, СМИ и спорта в Европейском парламенте, Генеральный Директорат по делам образования, молодежи и культуры ЕС, Совет министров по делам образования молодежи и культуры. Молодежная политика Совета Европы осуществляется через Европейские молодежные центры. Эти структуры дают общие рекомендации по реализации молодежной политики, занимаются информационным обеспечением, организуют молодежные лагеря, проводят различные тематические акции.

На уровне отдельных европейских стран молодежная политика реализуется как государственными, так и негосударственными структурами. Во многих странах (Германия, Франция, Швеция и др.) существуют структуры, которые работают с молодежью на общегосударственном уровне. Они координируют молодежную политику, с их участием разрабатываются и утверждаются комплексные нормативно-правовые акты, которые направлены на защиту, поддержку, вовлечение, информирование молодых людей в возрасте от 14 до 25–28 лет. В перечисленных странах в качестве таких государственных структур выступают, прежде всего, специализированные Министерства, для которых, однако, разработка и реализация молодежной политики является не единственным направлением, а соединена (в разных странах по-разному) с семейной политикой, с культурой и спортом, образованием взрослых и др. В зависимости от того, чем еще ведают эти министерства, они и предлагают молодежи соответствующие программы, проекты, мероприятия. При этом практическими проводниками молодежной политики выступают органы муниципального управления [3].

В кадровом аспекте функции по реализации молодежной политики в европейских странах возлагаются на специалистов по социальной работе и социальных педагогов, работающих в специализированных структурах социальной сферы, муниципалитетах, молодежных службах и клубах.

Также при этих структурах работают волонтеры, проходят практику студенты соответствующих специальностей. Профессиональная подготовка лиц, работающих с молодежью, зависит от специфики государственной политики по отношению к молодежи страны. Очень кратко проиллюстрируем ситуацию на примере Германии и Франции.

В Германии система профессионального образования, ориентированного на молодежь, имеет три направления подготовки: социальная работа, социальная педагогика, социальное обеспечение. К основным видам профессиональной деятельности социального работника относятся социальные и педагогические услуги, социальная помощь, консультации по вопросам семейного и трудового права, социальная терапия, работа в молодежных службах и др. Социально-педагогическая деятельность включает в себя педагогическое воздействие на процесс социализации молодежи через воспитание, передачу социальных знаний и умений, внешкольное образование, организацию свободного времени, а также социально-педагогические исследования. Социальное обеспечение включает элементы и социальной работы и социальной педагогики применительно к решению проблем людей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Все эти направления деятельности находятся в русле молодежной политики Германии.

Во Франции нет четкого разделения между социальными работниками и социальными педагогами. Существует несколько основных профессий, которые охватывают сферу социальной деятельности – это группа профессий т. н. «социальной карьеры» (ассистент социальной службы, воспитатель, аниматор социально-культурной деятельности и др.). Все они сочетают функции воспитания и помощи. Применительно к молодежи это предполагает содействие социальному сплочению, повышению жизненного и культурного уровня, социальную интеграцию молодого человека в условиях постиндустриального общества, разнообразную профилактическую деятельность, организацию досуга, развитие творческих способностей. Как и в Германии, во Франции перечисленные направления деятельности специалистов соответствуют молодежной политике страны.

Помимо государственных структур активную работу с молодыми людьми проводят неправительственные организации. Они создаются по инициативе самой молодежи, а также на базе молодежных служб и клубов. Направления их деятельности разнообразны. Для участников объединений предлагается обширный спектр видов деятельности и мероприятий, в которых молодые люди могут реализовывать свои способности и интересы, получать новые знания и навыки, активно участвовать в жизни городов и поселений, осуществлять социально-значимые проекты. Эти объединения существуют за счет грантов, выделяемых государством и различными фондами. Руководство этими объединениями могут осуществлять специалисты, прошедшие профессиональную подготовку и (или) имеющие специальный допуск

к работе с молодежью. Многие общественные объединения имеют свою систему обучения лидеров и руководителей.

Предпринятый краткий обзор, демонстрирует, в частности, не просто некоторые различия, а существенную разницу между странами в институционализации работы с молодежью и в ее кадровом обеспечении. Российские организационные «нестыковки» в сфере высшего образования, с констатации которых мы начали статью, совершенно не случайны и представляют собой некую эклектическую ситуацию, разные аспекты которой более или менее соответствуют доминирующим подходам в одних или других странах. Более того, эклектика у нас имеет место не только в подготовке кадров, но и в практической деятельности. Это проявляется, например, в том, что координация работы с молодежью в разных субъектах и муниципальных образованиях закреплена за совершенно разными организационно-административными структурами. В одних регионах существуют самостоятельные управления, департаменты, отделы и т. п. работы с молодежью, в других эти функции сопряжены со спортом, или образованием, или культурой. Часто имеет место дублирование, в известной мере существующее даже на федеральном уровне. Естественно, что все это негативно сказывается на эффективности работы с молодежью в стране. Оптимизация положения дел требует, в первую очередь, комплексного теоретического анализа взаимодействия молодежи и общества на современном этапе.

Разумеется, такой анализ требует развернутой дискуссии с участием представителей различных областей социального знания и социальной практики. В известной степени эта дискуссия ведется, хотя и не столь интенсивно, как требуется. Сегодня в России система взаимодействия общества и молодежи находится в стадии формирования. И чем меньше на этом этапе останется неразрешенных теоретических проблем, тем меньше будет в практике контрпродуктивных столкновений различных структур, несовпадающих интересов, целей, ведущих к пустому выхлопу социальной энергии, бесполезным затратам финансовых, человеческих и иных ресурсов общества, другим негативным социальным последствиям. В плане развития дискуссии представляется целесообразным предложить ряд соображений методологического характера.

Прежде всего, следует вернуться к вопросу, что такое молодежь. Чисто возрастной подход, которым обычно оперируют практики, ссылаясь на те или иные международные или внутренние документы нормативного или близкого характера совершенно несостоятелен. Каждый, кто пытается по-настоящему осмыслить проблему, сразу выходит на вопрос, *почему* эти границы установлены именно так, например, с 14 до 30, а не с 13 до 31. В причастных к проблеме российских научных и околонаучных кругах, пожалуй, наиболее распространено понимание молодежи как слоя людей, уже достигших половой, но еще не достигших социальной зрелости. Несмотря

на некоторые плюсы, такой подход опирается на разные основания и потому логически некорректен. Это проще всего понять посредством мысленного эксперимента: если бы в современном обществе возраст полового созревания в силу каких-то причин повысился до совпадения с достижением социальной зрелости, молодежь как особая группа не перестала бы существовать.

Верно, что хронологически молодость следует за детством и предшествует взрослости. Феномен детства не является специфически человеческим. Суть его в том, что в это время индивид **не способен самостоятельно обеспечивать свое существование**, он **учится** жить, находясь **под опекой** взрослых. В человеческом мире эта общая сущность детства сохраняется, однако институционализируется. Функцию обучения и опеки, кроме семьи, в современном обществе выполняет развитая педагогическая инфраструктура, включающая в себя и различные детские образовательные и воспитательные учреждения, и систему подготовки педагогических кадров, и педагогическую науку и др. Ключевое слово, характеризующее общесоциальную сущность педагогической сферы, – опека, которая предполагает и заботу, и ограничения, и послушание и т. п. Это означает, что «воспитуемый» выступает в качестве субъекта лишь в тех видах деятельности и лишь в той мере, в которой это определяют «старшие товарищи». По отношению к детям и к детству общество практикует **патерналистский** подход, это неизбежно и правильно.

В традиционном обществе «патер» – сообщество «старших товарищей» – выводит человека за ручку из детства на «дорогу жизни», в основном проложенную и известную. Но с выходом из эпохи традиционализма социальные институты, выполняющие педагогические функции, начинают все более отставать от требований стремительно изменяющегося мира, и к периоду установления информационного общества это отставание окончательно превращается в непреодолимый разрыв. В патерналистских институтах законсервировано прошлое, а жить взрослому человеку – в настоящем, постоянно преобразующемся в будущее.

Период между деятельностью, осуществляемой растущим человеком в рамках относительно «тепличных», специально для него созданных условий, и его уверенным и зрелым социальным поведением на базе обретенного формального и внутреннего полносоставного социального статуса – это этап поиска, поиска себя, своего места в отношениях с людьми, с социальными институтами, с системой культуры и общества в целом. Это поиск, в котором, в отличие от периода детства, человек выступает уже **самостоятельным** субъектом. Именно такой поиск и составляет жизненное, экзистенциальное, содержание важнейшего самостоятельного жизненного этапа современного человека – молодости. Соответственно, молодежь – это группа людей, проходящих такой этап своей жизни. Немаловажный нюанс здесь заключается в том, что переход из детства в молодость не просто не проис-

ходит в один день, а для большинства людей представляет собой период, когда они *одновременно* выступают и еще как дети, и уже как молодежь. Пятнадцатилетний юноша в качестве школьника выступает в социальной роли ребенка, а в качестве лидера неформального, обладающего собственной субкультурой сообщества, он, безусловно, принадлежит к молодежи.

Период молодости – не просто самостоятельный этап. Это важнейший, критический жизненный период, когда человек делает себя, собственными поступками формирует свою сущность. И, следовательно, этот период, во многом строящийся по принципу проб и ошибок, выступает временем наибольшего жизненного риска, реальных, а не игрушечных, специально «смоделированных» педагогическими структурами опасностей, иногда необратимых и непоправимых действий. Отсутствие осознания проблемы, ее игнорирование, недостаточное или неадекватное реагирование влекут негативные последствия как для самих формирующихся индивидов и их семей, так и для общества в целом. Становится высокой вероятностью того, что возникающие молодежные сообщества и субкультуры оказываются в значительной мере асоциальными, несущими контркультурные, а иногда и прямо криминальные, установки. Процесс трансляции культуры во времени, ее восприятия новым поколением сопровождается значительными издержками, что влечет не только социальный дискомфорт, но и замедление общественного развития.

В современном обществе уровень рисков для молодого человека таков, что у него объективно существует потребность в субъекте, который не наставляет и воспитывает, а направляет, координирует поисковую активность индивида, обладая необходимыми для этого социальными компетенциями. Способствовать совершению самостоятельного компетентного оптимального выбора, формировать готовность к нему – такова основная функция этого субъекта. Речь, разумеется, идет в первую очередь не об индивидуальном, а об институциональном субъекте. Формы его институционализации могут быть различны, но в любом случае от него должно исходить востребованное молодежью обширное предложение многообразных вписывающихся в моральное и правовое пространство социальных практик, без прохождения которых эффективное жизнепостроение сегодня уже невозможно.

Определение содержания таких практик, которые не входят в сферу деятельности учителей, воспитателей, социальных педагогов, не являются функцией образовательных учреждений, выходят за рамки семьи, – сложная самостоятельная исследовательская и практическая проблема, которая здесь не обсуждается. Разговор идет о поле профессиональной деятельности выпускников специальности ОРМ, то есть о том, что такое работа с молодежью. Ее основным содержанием, как видно из предпринятого анализа, является предложение и организационное обеспечение социальных практик, в которых молодые люди выступают в качестве самостоятельных субъектов.

Именно этот момент отграничивает профессиональное поле специальности ОРМ от социальной педагогики и других специальностей. Оно специфицируется не только и не столько содержанием, сколько целевой аудиторией. Эта аудитория – люди, выходящие и вышедшие из детства и находящиеся на этапе поиска и конституирования себя, своей идентичности, своей индивидуальности, своей личности. Принципиально иной, в сравнении с педагогами, характер профессиональной деятельности специалистов по работе с молодежью накладывает существенную печать на организацию и содержание профессиональной подготовки в целом, однако это уже другая тема.

Библиографический список

1. **Всемирная** программа действий, касающихся молодежи, до 2000 года и на последующий период \Резолюция, принятая генеральной ассамблеей – А / RES / 50 / 81-13 March 1996.
2. **Вовлечение** молодежи в жизнь общества. Презентация гипотезы российского научного исследования: коллективная монография / Под ред. д-ра пед наук, проф. С. С. Гиля. М., 2007 – 314 с.
3. **Молодежная** политика: европейский опыт / РАН.Ин-т Европы. Асоц.европ. исслед. М.-ОГНИ ТД – 2005. – 64 с.
4. **A New Impetus for European Youth.** Brussels, 21.11.2001. COM (2001) 681 final [http:// ec.europa.eu/youth/](http://ec.europa.eu/youth/)

УДК 371.04: 78

В. М. Жураковская

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ

В мировой образовательной практике, в стратегии модернизации российского образования понятие «компетентность» выступает в качестве одного из центральных. Включение в образовательные цели школы формирование ключевых компетентностей и связанное с ним изменение методов учебной работы представляет собой основное направление реформирования школы.

Из всего поля компетентностей в особую группу выделяются ключевые или базовые компетентности, носящие общий и надпрофессиональный

характер, т. е. не связанные жестко с профессиональной сферой и относящиеся скорее к общему развитию личности.

Ученые не пришли к единому пониманию понятия «ключевые компетентности». Хотя было сделано несколько попыток, и среди них – международный проект, осуществлявшийся Организацией экономического сотрудничества и развития и Национальными институтами образовательной статистики Швейцарии и США. Несмотря на то, что проект так и назывался «Определение и отбор ключевых компетентностей», его авторы с некоторым унынием констатировали, что им не удалось дать строгое определение ключевых компетентностей, которое позволило бы проводить отбор по формальным признакам.

И тем не менее согласно упомянутому проекту в список компетентностей входят: автономное рефлексивное действие; интерактивное использование средств; *участие в работе неоднородных групп*; критическое мышление; решение задач.

Анализ различных подходов к определению группы ключевых компетентностей позволяет считать коммуникативную компетенцию одной из базовых. Коммуникативная компетентность, то есть готовность и способность к коммуникации, – есть важнейшее качество, необходимое человеку во всех ситуациях жизни. Однако, особенно в последние годы, работодатели и преподаватели вузов отмечают, что выпускники школ обладают этой способностью в неудовлетворительной степени.

Ситуация усугубляется еще и тем, что различные альтернативные традиционному уроку формы обучения, которые начинают проникать в образовательную практику средней школы (проектное обучение, групповые формы обучения и др.), направленные на формирование ключевых компетентностей, построены и находятся в зависимости от элементарной готовности и способности учащихся к коммуникации [1, с. 7].

Для того чтобы наметить пути решения проблемы формирования коммуникативной компетентности необходимо выявить и проанализировать имеющиеся определения понятия «коммуникативная компетентность», ее структуру, разработать условия формирования коммуникативной компетентности.

Под коммуникативной компетентностью Л. А. Петровская и другие авторы понимают способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В состав компетентности включают некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса [2, с. 7].

Другие авторы отмечают, что ведущую роль в достижении индивидом необходимого уровня компетентности в общении играют индивидуально-психологические факторы межличностного опыта. Базой формирования этого опыта выступают процессы социализации и индивидуализации, соче-

тание которых обеспечивает социальное развитие конкретного человека и создает как ситуационную адекватность, так и своеобразие его коммуникативных проявлений [3, с. 25].

Г. С. Трофимова определяет коммуникативную компетентность как способность к коммуникации; как способность человека взаимодействовать вербально, невербально или молча; как интегративную способность целесообразно взаимодействовать с другими на своем уровне обученности, воспитанности, развития, на основе гуманистических личностных качеств (общительности, искренности, такта, эмпатии, рефлексии и т. п.) и с учетом коммуникативных возможностей собеседника [4, с. 32].

В психологии коммуникативная компетентность рассматривается как способность к быстрой и точной ориентации в ситуации общения, основанная на коммуникативном опыте индивида.

В исследовании Е. А. Лещинской (1995 г.) коммуникативная компетентность определяется через качества, способствующие успешности протекания процесса общения, причем автор отождествляет эти качества с коммуникативными способностями человека. С. В. Петрушин (1995 г.) в своем исследовании вместо понятия коммуникативная компетентность вводит понятие «компетентность в общении», определяя ее как некоторую совокупность знаний, социальных установок, умений и *опыта*, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативных процессов человека. И. В. Забродина (1996 г.), исследуя формирование когнитивно-коммуникативных умений у учащихся, вводит близкое к коммуникативной компетентности понятие о когнитивно-коммуникативных умениях, определяя их как систему коммуникативных действий, основанных на знаниях об общении и позволяющих свободно ориентироваться и действовать в когнитивном пространстве.

Еще одним, достаточно близким к понятиям коммуникативной компетенции и коммуникативных способностей, является предложенное Н. Н. Ершовой (1997 г.) в своем исследовании, понятие «социально-перцептивной компетентности», определяемое автором как «представленность в сознании субъекта знаний, опыта самопознания и познания особенностей поведения, эмоционального состояния, а также способность особым образом структурировать эти знания, адекватно понимать и принимать человека с целью развития его личности.

Е. В. Руденский определяет коммуникативную компетентность как систему внутренних ресурсов личности, необходимых для осуществления человеком эффективных коммуникативных действий в широком диапазоне ситуаций межличностного взаимодействия. Эти ресурсы включают в себя когнитивные возможности человека по восприятию, оценке и интерпретации ситуаций, планирование человеком его коммуникативных действий в общении с людьми, правила регуляции коммуникативного поведения и

средства его коррекции. В свою очередь коммуникативная коррекция, опирающаяся на коммуникативную компетентность, ориентирована на изменение системы ценностных ориентации и установок личности [5, с. 47].

Таким образом, проведенный анализ определений понятия «коммуникативная компетентность» и близких с ней понятий позволяет выделить следующие подходы к определению понятия «коммуникативная компетентность», трактуемой как:

- знания и умения, обеспечивающие человеку успех в достижении своих целей через общение с людьми (И. П. Алтунина, 1996 г.);

- способность личности вступать в социальные контакты, регулировать повторяющиеся ситуации взаимодействия, а также достигать в межличностных отношениях преследуемые коммуникативные цели (А. А. Кидрон, 1981 г.);

- способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, включающей некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса (Л. А. Петровская);

- межличностный опыт, базой формирования которого являются процессы социализации и индивидуализации (Ю. Н. Емельянов, 1990 г.);

- способность к коммуникации; способность целесообразно взаимодействовать с другими на своем уровне обученности, воспитанности, развития, на основе гуманистических личностных качеств и с учетом коммуникативных возможностей собеседника (Г. С. Трофимова, 2000 г.);

- качества, способствующие успешности протекания процесса общения, (качества отождествляются с коммуникативными способностями человека) (Е. А. Лещинская, 1992 г.);

- совокупность знаний, социальных установок, умений и опыта, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативных процессов человека [6, с. 67];

- системы коммуникативных действий, основанные на знаниях об общении и позволяющие свободно ориентироваться и действовать в когнитивном пространстве (И. В. Забродина, 1996 г.);

- знания, опыт самопознания и познания особенностей поведения, эмоционального состояния, а также способность структурировать эти знания, адекватно понимать и принимать человека (Н. Ершова, 1997 г.).

Таким образом, многие авторы сходятся во мнении о том, что коммуникативная компетентность представляет собой совокупность знаний, умений, способностей личности, способствующих успешности протекания процесса общения, свободной ориентации и деятельности в когнитивном пространстве.

На основе вышеизложенного *под коммуникативной компетентностью будем понимать знания, умения личности, способствующие эффектив-*

ному ее вступлению в социальные контакты, применению своих знаний в изменяющихся условиях коммуникативного процесса.

Но поскольку под опытом понимаем совокупность практически усвоенных знаний, умения, навыков, то коммуникативную компетентность определим как степень сформированности коммуникативного опыта, необходимого в межличностном взаимодействии для успешного функционирования в обществе.

Для того чтобы наметить пути формирования коммуникативной компетентности необходимо выявить ее структурные компоненты. В структуре коммуникативной компетентности выделяем следующие компоненты: способность оптимизировать межличностные отношения в микроколлективе; совокупность навыков для восприятия, понимания и оценивания других людей – социальная сензитивность; правила поведения, тактические умения общаться, техника общения и т. д.; некоторые личностные предпосылки коммуникативного потенциала: стабильность «Я» – концепции и т. п. [4, с. 43].

Другие считают, что структура коммуникативной компетентности изоморфна структуре общения и предполагает наличие трех составляющих когнитивного, поведенческого и аффективного компонентов. Когнитивный компонент – это психологическое отражение участниками общения друг с другом. Поведенческий компонент – это их отношение друг к другу, аффективный – носит характер эмоционального отклика на ситуацию общения [7, с. 76].

В структуре опыта коммуникативного взаимодействия С. А. Барсукова выделяет три компонента: когнитивный (отражающий приобретение теоретического опыта), деятельностный (отражающий приобретение практического опыта) и эмоциональный (отражающий аффективную сторону данного процесса). В соответствии с этим автор определяет опыт коммуникативного взаимодействия как совокупность усвоенных знаний, умений, навыков в процессе практики коммуникативного взаимодействия, а также эмоциональное отношение к этому процессу [8, с. 45].

Структурными компонентами коммуникативной компетентности будем считать:

- способность к оптимитизации межличностных отношений в группе, включающая самопознание и познание партнеров по общению, «техники общения» – тактические умения общаться; понимание и критическое оценивание других людей;
- экспрессивные способности, т. е. способности быть понятым другими, способность к самовыражению;
- способности адекватно влиять на других людей.

К результативным методам формирования коммуникативного опыта учащихся относят игровые методы (Н. П. Анисеева, Н. Н. Богомолова,

А. А. Вербицкий, Ю. Н. Емельянов, Т. Е. Орлова, В. П. Пивченко, Д. Б. Эльконин и др.), представленные ролевыми, имитационными и психотехническими играми. Метод ролевых игр представлен в работах Н. Н. Богомоловой, А. Б. Добровича, Л. Леви.

Импровизированное разыгрывание участниками заданной проблемной ситуации в ролевых играх позволяет ее участникам уяснить нормы поведения и общения; развивать умение «входить в положение других людей», лучше понимать их позиции и чувства; умение идентификации и эмпатии; испытать новые роли и формы общения в ситуациях, моделирующих реальную жизнь [9, с. 56]; создать условия для развития новых, более эффективных коммуникативных навыков [10, с. 94]; «просмотреть» собственные личные проблемы, препятствующие общению [8, с. 52].

Имитационные игры используются как средство формирования умений и навыков конструктивного общения (Я. Н. Бельчиков, М. М. Бирштейн, В. М. Ефимов, В. Ф. Комаров, М. М. Лебедев). Кроме этого, они являются эффективным педагогическим средством, позволяющим создавать желаемые проблемные ситуации; получать опыт принятия решений в условиях неопределенности; обучать существующим организационным формам [11, с. 73].

Психотехнические игры, основанные на органической взаимосвязи эмоциональной и моторной сторон психики, позволяют решать такие задачи оптимизации межличностного общения, как повышение гибкости поведения, уменьшение страха эмоционального контакта, увеличение доверия к себе и другим, чувствительности к нюансам общения [12, с. 53].

Для развития умений и способностей общения считаются эффективными следующие методы: беседа, самокритика; метод развития инцидента; анализ критического инцидента; беседа по Сократу; дискуссия; имитационная игра; мозговая атака; прогрессивный семинар [4, с. 75].

В. В. Охотникова предлагает использовать «ансамбль» методов, направленных на формирование коммуникативной компетентности при организации образовательного процесса:

- метод инцидента предполагает организацию обсуждения (диалогового, группового, самостоятельный анализ субъектом) произошедшего инцидента;
- методы коммуникативной диагностики обучают методикам диагностики, позволяющим определять уровни коммуникативности, общительности, конфликтности, стрессовости и т. д. значимых характеристик;
- методы дидактического прогнозирования направлены на осуществление отбора адекватных методов в соответствии с целевыми установками при реализации того или иного блока содержания, а также проектирования ожидаемых результатов;

– методы информационной наработки предполагают задействование всего арсенала дидактических средств учебных предметов и спецкурсов по вооружению субъектов (студентов) знаниям компонентом по организации коммуникативной деятельности;

– «провокационные» методы предполагают деятельность педагога, провоцирующую на ошибки студентов при принятии решения, анализа коммуникации с целью организации в последующем анализа принятого решения;

– метод укрупнения проблем предполагает «научение» объединению, поиску общего в различных, но сходных системообразующих идеях («не размениваться на мелочи»);

– метод опоры на ошибки предполагает при анализе инцидентов, событий, фактов делать акцент на ошибочные принятия решений, анализ последствий ошибок, и возможность их устранения;

– методы одобрения предполагают инициирование положительными оценками (похвала, восхищение, признание хороших результатов...) деятельности;

– метод целесообразных задач, предложенный С. И. Шохором-Троицким, вносит в процесс обучения исследовательский элемент;

– метод тупиковых ситуаций предполагает знакомство субъектов с ситуациями, в которых трудно отдать чему-либо предпочтение, трудно принять решение, особенно это касается ситуаций, где нравственность стоит на первом месте;

– метод обдумывания, представляющий собой тренинговые занятия по принятию теоретического решения с последующей рефлексией, и затем включением в практическую деятельность;

– методы коммуникативной компетентности предполагают отработку речевых (речекоммуникативных) навыков при организации эффективных коммуникаций, коммуникативных умений (интерпретация, экстраполяция, перевод, поиск путей выхода из затруднения с коррекцией способа действия), аргументация и другие [13, с. 79].

Кроме этого, современные исследователи связывают формирование коммуникативной культуры учащихся с использованием дидактической игры – Л. Р. Вартанова (2001), игровых технологий – М. А. Жернова (2002), учебного диалога – И. Г. Абрамкина (2003), проектного обучения – Р. М. Атропова (2003), активных методов обучения (лекция- диалог, деловая игра, проекты, «круглый стол») – С. В. Курашова (2006).

Проблема подготовки школьников к общению, как считают ученые, может быть рассмотрена в таких направлениях, как: развитие креативности школьников в сфере общения; развитие перцептивных умений школьников; развитие умений функционального мышления; развитие умений эмоционально-межличностного общения (И. О. Кононенко, 1995 г.); развитие у учащихся таких свойств мышления, как дивергентность, флексибель-

ность, нестандартность ассоциативного ряда, внутренний план действий; свободное владение речью - наличие большого словарного запаса; корректная постановка вопросов, краткость и точность формулировок, ответов на вопросы партнеров, логичность построения и изложения высказывания; формирование определенных личностных качеств и умений учащихся: общительность, эмпатия, спонтанность; воспитание определенных социальных установок учащихся в сфере общения: отношение к каждому партнеру как к цели, а не средству, отношение к общению как к диалогу, а не монологу, терпимость к чужим идеям; формирование коммуникативных умений (А. В. Мудрик) [14, с. 12–16].

Источником коммуникативного опыта детей, по мнению исследователей, являются их собственные действия в различных коммуникативных ситуациях и переживание этих ситуаций; раздумья над наблюдаемыми поступками других людей в процессе общения и их переживаниями; и косвенный опыт коммуникативного взаимодействия других людей, переработанный и присвоенный. Главной составляющей психолого-педагогического механизма формирования коммуникативного опыта является коммуникативная деятельность, определяющая собой и способ, и условие, и форму выражения. При этом естественный процесс социализации, дополняемый процессом воспитания, помогает человеку приобрести опыт общения, который в течение многих веков передается средствами народной педагогики и общественным контролем над формами общения в процессе труда и досуга. Кроме этого, наш современник приобретает коммуникативный опыт, сведения о проблемах межличностного взаимодействия и способах их решения на основе непосредственного участия в актах коммуникативного взаимодействия с другими людьми через литературу, публицистику, театр, кино, каналы средств массовой коммуникации [8, с. 46].

Таким образом, ученые выделяют два пути организации подготовки школьников к общению: обучение общению через специально организованную коллективную деятельность учащихся (И. М. Захарова, А. А. Мудрик и др.), другой – сообщение учащимся необходимых теоретических знаний о межличностном общении в соответствии с их возрастными возможностями (Н. П. Аникеева, Р. М. Грановская, У. В. Кала, Н. В. Седова и др.).

Для вооружения учащихся теоретическими знаниями исследователи рекомендуют использовать такие формы обучения, как лекции, семинар «Человек среди людей», беседы, факультативы, диспуты; просмотр кинофильмов и видеозаписей, демонстрирующих различные поведенческие стратегии. Для формирования опыта общения используют введение новых предметов, например, таких как «Основы этики», «Этика и психология семейной жизни», «Социальные и личностные умения», «Человекознание», «Психология общения» [8, с. 57]; учебных курсов, в частности «Основы конструктивного общения», включающего тренинговые занятия для раз-

вития навыков коммуникации, теоретический практикум для самообразования школьников «Деловое общение» по подготовке учащихся к деловому общению; использование специального цикла занятий, посвященных формированию культуры общения, освоению и коррекции установок гуманистического, диалогового взаимодействия, включающих тренировочные упражнения и игры, отработку техники общения (В. Г. Пивченко, 1994 г.) и т. д.

Результаты нашего исследования показали, что формированию коммуникативной компетентности, как одной из составляющей индивидуального опыта личности, способствует использование в учебном процессе таких приемов и технологий развития, как критического, понятийного мышления, игровых технологий, диалоговых, проектных, исследовательских методов.

В частности, для формирования одного из компонентов коммуникативной компетентности как способности к оптимизации межличностных отношений в группе, включающей самопознание и познание партнеров по общению, «техники общения», понимание и критическое оценивание других людей, рекомендуется использовать разработанные нами деловые игры по формированию понятий, приемы формирования понятийного мышления, такие приемы развития критического мышления, которые ориентируют на принятие обоснованного, аргументированного решения в группе, ревизию способов размышления и репрезентацию смыслов, анализ и конструирование альтернатив, решение проблем, оценку умозаключений. Многие из предложенных приемов рекомендуется выполнять в группе. Кроме этого, к таким приемам могут быть отнесены оценка своего и чужого мнения, критический анализ текста, структуры аргументации, взвешенного отношения к принятию решений, поиску истины в коммуникации, работа над текстами с критически насыщенной информацией, с заданиями на дедуктивные умозаключения: энтимемы, силлогизмы.

Для формирования другого компонента коммуникативной компетентности – экспрессивные способности, т. е. способности быть понятым другими, способности к самовыражению, в рамках нашего исследования были выявлены, предложены и разработаны в рамках диалоговых технологий дискуссии: «Аквариум», «конференция однородных групп», с выдвижением проектов, проблем, диалог – спор; дебаты, «двухрядный круглый стол», а также дидактические игры по формированию навыков критического мышления; компьютерные технологии: использование ресурсов ИНТЕРНЕТ для поиска, оценки и обработки информации по решению проблем в рамках исследовательской деятельности и т. д.

Третий компонент коммуникативной компетентности – способность адекватного влияния на других людей формировался нами в ходе использования проектных технологий, деловых игр по формированию понятийного мышления.

Экспериментальная деятельность, направленная на проверку эффективности разработанных технологий, включающих приемы развития критического мышления учащихся, на подтверждение гипотезы исследования, на этапе констатирующего эксперимента показала следующие результаты (фиксировался процент наличия данного навыка в классе):

1) от 67 до 95% учащихся владеют элементарными навыками, являющимися предпосылками критического мышления (сравнение, обобщение, вывод);

2) от 74 до 92% учащихся испытывают затруднения в проявлении таких навыков, как точный ответ на вопрос, постановка проблемы, формулировка вопросов различных типов (альтернативных, проблемных), поиск убедительных и достоверных доводов, отделение существенного от второстепенного, построение структуры доказательства тезиса, поиск альтернативы и т. д.

Констатирующий эксперимент показал слабое владение учащимися навыками диалога: 92% знают, что такое диалог, 74% владеют умением грамотно (стилистически верно и адекватно по смыслу) задать вопрос. Но только 41% учащихся стремятся разнообразить форму вопросов, 12% учащихся могут построить проблемный вопрос, примерно столько же (10%) стараются дать ответ, предполагающий альтернативу, или сами предлагают альтернативные решения. И только 3% учащихся проявляют умение построить диалог на основании заданной проблемы, произвести критический анализ текста по предложенной схеме.

Активная работа по закреплению навыков ведения диалога оказалась возможной на завершающем этапе эксперимента. Наличие навыков ведения диалога на этапе формирующего эксперимента графически изображено на гистограмме (рис. 1)

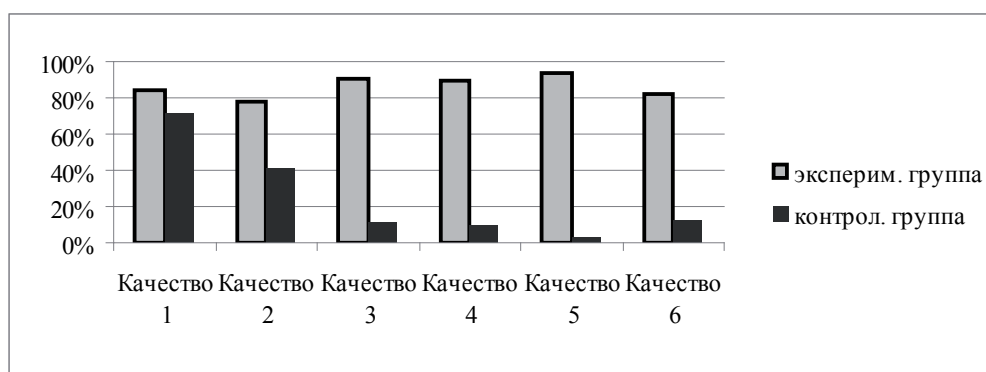


Рис. 1. Наличие навыков ведения диалога у учащихся в экспериментальной и контрольной группах

Качество 1 – умение стилистически правильно и адекватно смыслу проблемы задавать вопрос;

качество 2 – умение разнообразить форму вопроса;
 качество 3 – умение поставить проблемный вопрос;
 качество 4 – умение дать ответ, допускающий альтернативу;
 качество 5 – умение построить запрограммированный диалог, разрешающий проблему;
 качество 6 – умение построить эвристический диалог.

Диаграмма дает наглядное представление о характере изменения навыков ведения диалога. В результате использования вышеотмеченных методов, форм обучения, технологий наблюдается общий рост навыков ведения диалога по сравнению с исходными данными.

Кроме этого на этапе формирующего эксперимента велась работа по формированию навыков проблемного мышления в рамках диалоговых технологий. Результаты эксперимента представлены на гистограмме (рис. 2).

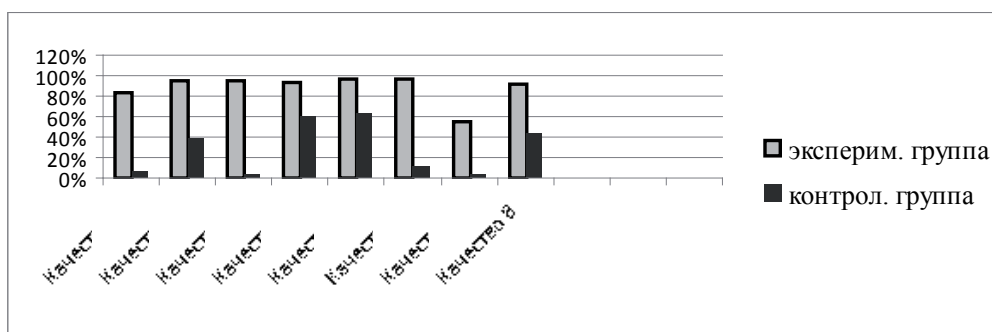


Рис. 2. Наличие навыков проблемного мышления у учащихся в экспериментальной и контрольной группах

Качество 1 – умение формулировать проблему;
 качество 2 – умение формулировать проблемный вопрос по теме;
 качество 3 – умение производить «умножение» проблем;
 качество 4 – предпочтение самостоятельного решения проблемы;
 качество 5 – умение отвечать на проблемные вопросы;
 качество 6 – умение производить альтернативный ответ;
 качество 7 – умение находить достоверные доводы;
 качество 8 – умение опираться на эмпирический материал.

Работа по закреплению навыков критического мышления проводилась на завершающем этапе эксперимента. Если на этапе констатирующего эксперимента данные навыки были не доступны 90% учащихся в контрольной и в экспериментальной группах, то проделанная работа характеризуется высоким уровнем развития навыков критического мышления в экспериментальной группе учащихся.

Творческие работы учащихся экспериментальной группы показали наличие таких качеств критического мышления, как рефлексивность, креативность, альтернативность, диалогичность, эвристичность – более 90% учащихся (в начале эксперимента они были зафиксированы у 3% учащихся).

В экспериментальной группе преобладают высший и средний уровни, в контрольной группе, как видно на шкале (рис. 3), преобладает низкий уровень критического мышления учащихся.

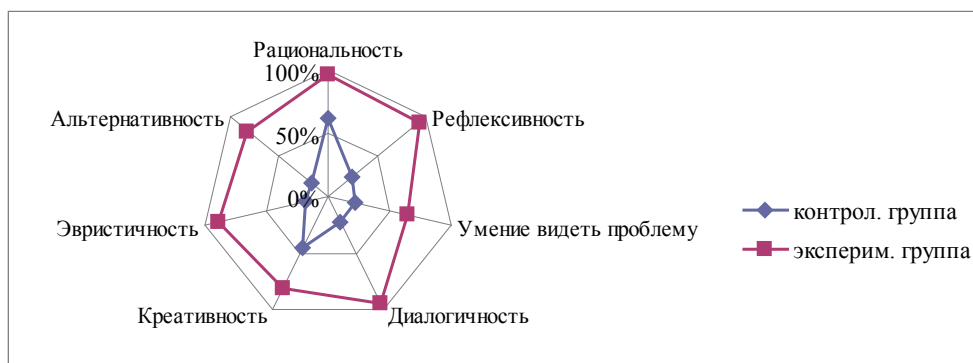


Рис. 3. Шкала уровней критического мышления в контрольной и экспериментальной группах

Кроме этого, в ходе констатирующего эксперимента было проведено обследование учащихся с использованием комплекса диагностических методик. На констатирующем этапе эксперимента были получены следующие данные: по тесту Д. Спенсера у 83, 85% учащихся выявлен низкий уровень коммуникативного контроля, у 11,54 – средний и у 3,42% – высокий. По тесту В. Н. Карандашева (умение слушать) результаты были следующими: 80, 14% – низкий уровень, 10,98% – средний, 3,68% – высокий. По тесту В. Н. Карандашева на умение убеждать у 83,19% учащихся выявлен низкий уровень, у 11,24% – средний и у 3,57% – высокий уровень. Уровень групповых отношений 86,43% респондентов оценили как низкий, 11,3% – как средний и 4,03% – как высокий. Итак, в среднем среди учащихся контрольных групп на низком уровне коммуникативной компетентности оказалось 83,13%, на среднем – 1,31%, на высоком – 3,56% испытуемых. На констатирующем этапе эксперимента между контрольной и экспериментальной группами достоверных различий коммуникативной компетентности не выявлено.

В среднем среди учащихся контрольных групп на формирующем этапе эксперимента на низком уровне коммуникативной компетентности оказалось 73,7%, на среднем – 18,87%, на высоком – 7,43%. Средние результаты в экспериментальных группах показали, что на низком уровне коммуникативной компетентности находилось 71,33%, на среднем – 20,33% и на высоком – 8,66%.

На формирующем этапе эксперимента между контрольной и экспериментальной группами выявлены достоверные различия в уровне коммуникативной компетентности, т. к. $p < 0,05$.

Таким образом, проблема формирования коммуникативной компетентности как одного из компонентов индивидуального опыта личности может быть разрешена через комплекс методов, форм обучения, технологий, способствующих формированию коммуникативного опыта личности обучающегося.

Библиографический список

1. **Компетентностный** подход как способ достижения нового качества образования: материалы для опытно-экспериментальной работы в рамках Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. / под ред. А. Каспржак. – М., 2002. – 133 с.
2. **Жуков, Ю. М.** Диагностика и развитие коммуникативности в общении [Текст] / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 96 с.
3. **Емельянов, Ю. Н.** Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис. д-ра психол. наук. – Л., 1990. – 403 с.
4. **Трофимова, Г. С.** Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых: дис. д-ра пед. наук. – СПб.: СПб ГУ, 2000. – 410 с.
5. **Руденский, Е. В.** Основы психологической технологии общения менеджера [Текст] / Е. В. Руденский. – Кемерово, 1995, – 181 с.
6. **Петрушин, С. В.** Психологический тренинг в многочисленной группе [Текст] / С. В. Петрушин. – М., 2000. – 256 с.
7. **Петровская, Л. А.** Компетентность в общении [Текст] / Л. А. Петровская. – М.: 1989. – 216 с.
8. **Барсукова, С. А.** Формирование опыта коммуникативного взаимодействия старших подростков средствами специального учебного предмета. Дис. к.п.н.- Пенза, 2002 – 161 с.
9. **Социально-психологический** климат коллектива: Спец. практикум по социальной психологии / под ред Ю. М. Жукова. – М., 1981. – 65 с.
10. **Емельянов, Ю. Н.** Активные групповые методы социально- психологической подготовки специалистов // Вопросы психологии. – 1985. – 36. – С. 91–97.
11. **Ефимов, В. И** Введение в управленческие имитационные игры [Текст] / В. И. Ефимов, В. Ф. Комаров. – М., 1980. – 217 с.
12. **Цзен, Н. В.** Психотренинг: игры и упражнения [Текст] / Н. В. Цзен, Ю. В. Пахомов. – М., 1988. – 268 с.
13. **Охотникова, В. В.** Развитие коммуникативной компетентности субъектов образовательного процесса в высших учебных заведениях: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2000. – 176 с.
14. **Мудрик, А. В.** Общение школьников [Текст] / А. В. Мудрик. – М., 1987. – 77 с.

РАЗДЕЛ IV ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 371.3

Ю. А. Плотоненко

МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Технология личностно-ориентированного обучения представляет собой «последовательное отношение педагога к воспитаннику как личности, как к самосознательному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия» [4]. Ее содержание, методы, приемы направлены главным образом на то, чтобы раскрыть и использовать субъективный опыт каждого обучаемого, помочь становлению личностно-значимых способов познания путем организации целостной учебной (познавательной) деятельности.

Изучение дисциплин, связанных с информационными технологиями, дает очень широкие возможности для применения личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе. Это инициирует, во-первых, совершенствование механизмов образовательного процесса на основе использования автоматизированных банков данных учебно-научной информации, информационно-методических материалов; во-вторых, совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения, воспитания, соответствующих задачам развития личности обучаемого в современных условиях информатизации общества; в-третьих, создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной деятельности по обработке информации; в-четвертых, создание и использование компьютерных тестирующих, диагностирующих методик контроля и оценки качества обучения.

При этом качество образовательного процесса обеспечивается благодаря:

- созданию условий для развития гармонической личности, самосовершенствования, самопознания и саморазвития;
- возможности проектирования индивидуальных образовательных траекторий для каждого обучаемого для максимально-возможной реализации индивидуальных особенностей студентов;
- использованию педагогических технологий, ориентированных на формирование умений осуществлять разнообразные виды самостоятельной деятельности по сбору, обработке, хранению, передаче, продуцированию учебной информации;
- функционированию «виртуальных» открытых образовательных систем телекоммуникационного доступа на базе потенциала распределенного информационного ресурса, обеспечивающих социальную адаптацию к жизнедеятельности в информационном обществе;
- применению средств ИКТ в управлении образовательным процессом;
- созданию и использованию средств мониторинга развития образовательного процесса на базе ИКТ, в том числе мониторинга продвижения в учении и интеллектуальном развитии обучаемого, групп обучаемых.

Образовательный процесс мы рассматриваем как систему подготовки обучаемых к профессиональной деятельности в области информационных технологий. Поэтому при разработке модели образовательного процесса необходимо учитывать и объективные факторы: уровень оснащенности вычислительной техникой, разнотипность техники и программного обеспечения, ускоренное развитие информационной индустрии и динамику требований рынка труда и т. д., что обуславливает необходимость индивидуализации и дифференциации обучения для повышения эффективности подготовки в области информационных технологий.

У будущего специалиста необходимо формировать профессиональную готовность к постоянному самообразованию и повышению квалификации в области информационных технологий. Это подразумевает соответствие структуры и содержания обучения современным тенденциям развития информатики и ИКТ в образовании, а также видам информационной деятельности в профессиональной сфере. Образовательный процесс должен строиться на основе модели, предусматривающей разноуровневый подход к формированию профессиональных знаний студентов, содержательное (осмысленное) осознание студентами своих целей образования и ориентации на развитие образовательной активности в процессе обучения.

Анализ научно-методической литературы по проблемам информатизации образования, практике применения средств ИКТ в образовательном процессе (В. П. Беспалько, А. Г. Гейн, Б. С. Гершунский, В. П. Зинченко, И. Г. Захарова, М. П. Лапчик, И. В. Роберт, Э. Г. Скибицкий, О. К. Тихомиров и др.) показывает, что особенности организации образовательного процесса связаны, прежде всего, с различного рода аспектами

информационной деятельности и информационного взаимодействия, в том числе в условиях информатизации образования.

Для развития творческой, самоактуализирующейся личности необходима непрерывная позитивная динамика, причем с опережающими темпами, самой системы высшего образования. Решение задач формирования профессионально значимых качеств, ориентированных на социальные и личностные запросы обучаемых, интеграцию, многоуровневость и профилизацию, приводит к необходимости учитывать новые факторы, входящие в методический контекст подготовки будущих специалистов в системе высшего образования. Становится очевидным, что сформированность профессиональных качеств в существенной мере определяется готовностью осваивать и использовать в своей работе новые методы, формы и средства обучения, в том числе на базе ИКТ, способностью интегрировать их со своим профессиональным опытом с целью повышения эффективности образовательного процесса в целом, и самообучения, в частности.

Приобщение студентов к возможностям различных принципов, форм и методов использования ИКТ обеспечивает как совершенствование учебного процесса и расширение самостоятельности при получении образования, так и приближение процесса обучения к современным научным методам познания и инновационным технологическим разработкам.

При моделировании образовательного процесса необходимо учитывать общеобразовательные, мировоззренческие, психолого-педагогические и технологические компоненты профессионально значимых качеств в области ИКТ, используя признак инвариантности видов и способов информационной деятельности и информационного взаимодействия на основе ИКТ.

Модель образовательного процесса строиться на основе трехуровневой структуры: базовый, профессионально-моделирующий, творческо-поисковый уровни, в каждом из которых выделяются инвариантная и вариативная составляющие. Инвариантная часть формируется на основе изучения отработанных и доказавших свою дидактическую эффективность и состоятельность понятий, методов и средств педагогики, психологии, компьютерных наук и технологий, достижений общих и частных методики и их взаимосвязи. Вариативная часть направлена на изучение экспериментальных и перспективных достижений в области использования информационных и компьютерных технологий, применение частных (опытных) и индивидуализированных методик, и имеет ярко выраженную инновационную направленность, отражающую специфику содержания дисциплины и особенности ее преподавания.

Такая структура модели позволит гибко реагировать на все возможные изменения в области, как технологического обеспечения, так и концептуальных задач совершенствования и модернизации образования, включая

изменения парадигмы, форм и видов образования (дистанционное, открытое и др.).

Первый (базовый) уровень предполагает опору на выделенный инвариант знаний, умений и навыков по мировоззренческим, методологическим и прикладным проблемам использования средств и методов ИКТ в образовательном процессе. Кроме того, в подготовку студентов необходимо включать профильные блоки по изучению возможностей и отработке навыков информационной деятельности и информационного взаимодействия в рамках конкретной специальности.

Данный уровень предусматривает использование групповой дифференциации деятельности обучаемых в зависимости от:

- уровня обучаемости, определяющего развитие познавательных процессов, мотивации к обучению, как способности к продуктивной познавательной деятельности и активному освоению содержания образования, эмоциональной составляющей личности;

- уровень обученности, который определяется соответствующим личным запасом знаний, а также овладением способами и приемами их применения.

В зависимости от уровня сформированности того или иного качества (низкий, средний, высокий), возможно условное выделение девяти мини групп, содержание и характер педагогического взаимодействия с которыми дифференцируются в зависимости от их состава.

Деятельность преподавателя будет направлена на создание вариативной системы педагогической поддержки обучающихся. В силу различных причин (как внешних обстоятельств, так и личностных качеств) студенты с одинаковым исходным уровнем будут иметь разные успехи в обучении и темпе продвижения. Поэтому состав определенных мини групп будет достаточно гибким. Кроме этого, обучаемые могут самостоятельно образовывать динамичные группы по интересам и решаемым проблемам, в том числе выходящим за рамки предусмотренного программой образовательного процесса.

Этот уровень предусматривает не только наличие связи между преподавателем и обучаемым, но и существование столь же оперативной связи между самими обучаемыми (выделение среди обучаемых консультантов и помощников – институт наставничества). Таким образом, расширяется круг взаимодействующих субъектов образовательного процесса, появляется возможность проведения дискуссий и споров, осуществления совместного поиска трудных решений.

Для реализации этого уровня в структуре образовательного процесса было предусмотрено решение следующих задач:

- 1. Определение цели обучения.*

Основная цель обучения – формирование информационной культуры личности обучаемых.

2. Определение методов, форм организации образовательного процесса.

Были использованы следующие методы обучения: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, метод проблемного изложения материала, частично-поисковый, исследовательский.

Формы обучения были как групповыми, так и индивидуальными.

Формы организации образовательного процесса предусматривали различные виды лекционных занятий (вводные, обзорные, установочные, проблемные) и лабораторные работы.

Самостоятельная работа студентов предусматривала поиск необходимой информации, подготовку реферативных сообщений по определенной проблеме, выполнение лабораторных и самостоятельных работ.

3. Отбор содержания обучения

В содержание образования были включены вопросы, связанные с информатизацией общества и правилами поведения в информационном обществе, видами информационных систем (понятийный аппарат, различные способы классификации), использованием современных информационных технологий обработки данных.

4. Разработка заданий лабораторного практикума.

Лабораторный практикум носил характер обучающей системы: в задания лабораторных работ были включены ссылки на соответствующий справочный материал с тем, чтобы обучающиеся могли самостоятельно ознакомиться с основными этапами работы в определенной информационной системе, разработан перечень заданий различного уровня сложности для формирования культуры работы в программных приложениях с использованием их дополнительных возможностей.

В зависимости от выбора, студентами выполнялись следующие виды заданий: а) нацеленные на выполнение требования стандарта (минимальный вариант); б) задания сопровождаемые вопросами проблемного характера, позволяющие расширить кругозор и знания студентов по данной теме.

5. Определение критериев рейтинговой системы оценки знаний обучаемых.

Были предусмотрены следующие формы контроля: выполнение лабораторной работы, сдача теоретического зачета, выполнение домашней контрольной работы, выступление, написание реферата. Обучаемым было известно, то количество баллов, которое они могут получить за каждый вид выполненной работы. В зависимости от качества выполнения работы, усвоения теоретического материала, скорости выполнения преподаватель, исходя из максимального балла, выставляет конечный балл по контрольному мероприятию.

Реализация базового уровня обеспечила следующие возможности:

- формирование мини-групп позволило преподавателю более четко координировать свою работу и степень оказания помощи студентам в процессе обучения, отслеживать продвижение студентов в процессе обучения по уровню знаний и степени обучаемости;

- организация института наставничества помогла более слабым студентам не замыкаться на своих неудачах, а решать их сообща, более сильным студентам формировать умения передавать свои знания другим;

- выделение вариативной части позволило расширить рамки содержания учебной дисциплины, повысить заинтересованность обучающихся в использовании информационных технологий при изучении других дисциплин.

Второй (профессионально-моделирующий) уровень характеризуется построением индивидуальных образовательных траекторий, где особенно высока роль личностного подхода к организации образовательного процесса. Обучаемым, в зависимости от их индивидуальных возможностей, предлагается: определять уровень выполняемых заданий от простых до достаточно сложных (олимпиадный уровень), осуществлять постановку целей обучения, используя возможности информационных технологий осуществлять поиск и выбор необходимой информации для решения поставленных целей обучения.

Появляется дополнительная мотивация познавательной деятельности обучаемых, связанная с привносимым этим вариантом системы элементом соревновательности, а также наличием дополнительной стимулирующей оценки сокурсниками, которая иногда значит для обучаемого больше формальной оценки преподавателя.

Данный уровень позволяет развивать алгоритмическое мышление и творческий потенциал обучаемых, воспитывать уверенность в своих силах и способностях, ставить перед собой цели и достигать их.

Для реализации профессионально-моделирующего уровня в структуре образовательного процесса были предусмотрены следующие задачи:

1. Определение цели обучения.

Основная цель обучения – формирование знаний, умений и навыков, необходимых для разработки программных приложений.

2. Определение методов, форм организации образовательного процесса.

Были использованы следующие методы обучения объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, метод проблемного изложения материала, частично-поисковый, исследовательский.

Формы обучения были как групповыми, так и индивидуальными.

Формы организации образовательного процесса предусматривали: различные виды лекционных занятий (вводные, обзорные, установочные, проблемные), выполнение лабораторных, курсовых работ, самостоятель-

ной работы, которая заключалась в поиске необходимой дополнительной информации.

3. Отбор содержания обучения

В содержание образования были включены вопросы: развития программного обеспечения, систем программирования, оценки качества программных продуктов, структурной и объектно-ориентированной методологии разработки программ.

4. Разработка заданий лабораторного практикума.

Разработка лабораторных работ осуществлялась на основе подбора заданий с различной степенью сложности выполнения: а) нацеленные на выполнение требования стандарта (минимальный вариант); б) задания повышенного уровня сложности (требующие не только прямого применения знаний, но и предусматривающие выбор оптимальных методов решения задачи); в) дополнительные задания, позволяющие расширить кругозор и знания студентов по данной теме.

5. Определение критериев рейтинговой системы оценки знаний студентов.

Для оценки качества обученности и применения рейтинговой модели были определены: а) рейтинговый балл для каждого задания, в зависимости от его сложности; б) необходимое количество баллов по каждой теме, для получения зачета.

В связи с этим, каждый студент самостоятельно определял то количество заданий, которое ему необходимо выполнить, чтобы получить зачет по теме курса.

Реализация данного уровня создает новые возможности для обучающихся:

- самостоятельно определять уровень сложности заданий и возможности достижения образовательных целей обучения;
- определять оптимальный алгоритм на базе существующих моделей и аналитически, осмысленно подходить к решению поставленной задачи;
- повысить мотивацию к обучению, стремиться к выполнению более сложных задач для быстрого достижения цели обучения.

Третий (творческо-поисковый) уровень определяется системой интегративно-группового взаимодействия и предусматривает реализацию творческих учебно-профессиональных задач, требующих коллективного решения и интеграции приобретенного в процессе обучения профессионального опыта. Обучаемые в этой системе организуют профессиональный мини-коллектив, реализующий единый проект. Поскольку такие проекты требуют осуществления разного рода деятельности (менеджер проекта, проектировщики, программисты, тестировщики, ответственные за презентацию

результатов), преподаватель предлагает студентами распределить между ними обязанности по выполнению проекта.

Данный уровень позволяет осознать себя в будущей профессиональной деятельности, помочь в выборе дальнейшей социальной роли, проверить себя на способность работать в коллективе.

Для реализации творческо-поискового уровня в структуре образовательного процесса были решены следующие задачи:

1. Определение цели обучения.

Основная цель обучения – это формирование знаний, умений и навыков, необходимых для анализа и проектирования информационных систем в различных областях применения информационных технологий.

2. Определение методов, форм организации образовательного процесса.

Были использованы следующие методы обучения: объяснительно-иллюстративный, метод проблемного изложения материала, поисково-исследовательский, метод проектов.

Формы обучения были как групповыми, так и индивидуальными.

Формы организации образовательного процесса: различные виды лекционных занятий (вводные, обзорные, установочные, проблемные) и лабораторные работы. Самостоятельная работа студентов предусматривала поиск необходимой информации, выполнение самостоятельных задач индивидуального проекта и курсовых работ.

3. Отбор содержания обучения

В содержание образования были включены вопросы: роль и место информационных систем в управлении экономическими объектами, применение информационных систем в различных областях экономики (промышленные предприятия, страховые компании, налоговая служба, казначейство, рынок ценных бумаг), современные подходы для проектирования информационных систем и их экономическая эффективность использования.

4. Разработка заданий лабораторного практикума.

Лабораторные работы разрабатывались с учетом использования метода проектов (проект разбивался на отдельные самостоятельные части, не разрушая принципа целостности).

5. Определение критериев рейтинговой системы оценивания знаний студентов.

Для каждой самостоятельной части проекта устанавливался срок его выполнения и максимальный рейтинговый балл. Были определены и призовые баллы, исходя из: скорости выполнения задачи, применения оптимальных методов при проектировании, нацеленный на конечного потребителя удобный интерфейс программного продукта.

Реализация данного уровня позволила:

- координировать обучающимся свою работу в коллективе;
- моделировать профессиональные задачи в ходе образовательного процесса;

– самостоятельно определять ход решения поставленной задачи, выделять главное.

Предложенная трехуровневая модель использовалась для организации образовательного процесса для студентов Института математики и компьютерных наук Тюменского государственного университета. Для реализации первого и второго уровня была выбрана дисциплина «Компьютерные науки» – специальность «Математика». Данная дисциплина входит в блок естественнонаучных дисциплин и читается на протяжении 5 семестров. Для реализации третьего уровня были выбраны дисциплины специализации «Автоматизированные системы обработки экономической информации» – специальность «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем» (6 семестр) и дисциплина «Предметно-ориентированные экономические информационные системы» – специальность «Прикладная информатика в экономике» (8, 9 семестры).

При оценке качества обучения использовалось степень усвоения определенного учебного элемента по результатам выполнения лабораторных, контрольных работ, коллективного проекта, теоретических зачетов, курсовых работ, экзаменационных оценок.

Использование личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе для формирования того или иного уровня позволяет качественно повысить уровень знаний обучаемых, о чем свидетельствует стабильный рост среднего балла в экспериментальных группах. Превышение среднего балла в экспериментальных группах над контрольной составляет: на базовом уровне – от 7% до 9%, на профессионально-моделирующем – от 6% до 8% и на творческо-поисковом от 3% до 5% (в зависимости от года обучения).

Показателями эффективности образовательного процесса рассматривались соотношение выполнения заданий лабораторного практикума базового и повышенного уровня, выполнение тестовых заданий, использование дополнительных материалов, использование современных подходов к проектированию информационных систем, соблюдение требований инженерной психологии к пользовательскому интерфейсу (дружелюбность программы), (табл. 1).

Таблица 1

Показатели эффективности образовательного процесса

Показатели	Группы	
	Контроль.	Эксперимент.
1	2	3
Базовый уровень		
Количество человек	52	55
Выполнение заданий лабораторного практикума (%):		
базового уровня	83%	72%
повышенного уровня	17%	28%

1	2	3
Выполнение тестовых заданий:		
% верных ответов	68%	77%
% неверных ответов	32%	23%
Профессионально-моделирующий уровень		
Количество человек	48	52
Выполнение заданий лабораторного практикума:		
базового уровня (требование ГОС)	75%	64%
повышенного уровня (задания, опирающиеся на межпредметные связи)	22%	27%
высокого уровня (задания олимпиадного характера)	3%	9%
Выполнение тестовых заданий:		
% верных ответов	72%	79%
% неверных ответов	28%	21%
Творческо-поисковый уровень		
Количество человек	53	49
Выполнение проектов (чел.):		
Использование материалов, не изучавшихся в основном курсе	26%	29%
Использование современных подходов к проектированию информационных систем	23%	37%
Соблюдение требований инженерной психологии к пользовательскому интерфейсу (дружелюбность программы)	12%	17%
Без нарушения производственно-временных показателей	29%	34%
С нарушениями производственно-временных показателей	24%	13%
Выполнение тестовых заданий:		
% верных ответов	71%	79%
% неверных ответов	29%	21%

В результате выявилось, что в экспериментальных группах обеспечивается более высокое качество обучения и развития: обучающие глубже усваивают учебный материал, у них формируются навыки профессиональной работы с информационными ресурсами, возрастает потребность в самостоятельной работе, а также в самоанализе и самоконтроле.

Для определения уровня сформированности личностных качеств обучающихся, их самооценки были использованы тестовые методики Д. А. Леонтьева «Смыслжизненные ориентации», методика изучения психологической атмосферы в группе (шкала – опросник Ф. Фидлера), методика изучения климата в коллективе (по А. Н. Лутошкину) [6]. Мы фиксировали степень выраженности навыков самоопределения у студентов, используя методику Д. А. Леонтьева, определяющую степень самоопределения, через

наличие у личности цели, интереса и эмоциональной насыщенности жизни, осмысления степени «Я», убеждения в управляемости жизнью.

Подсчет результатов и их интерпретация проводились, исходя из норм (в баллах), предложенных Д. А. Леонтьевым. (табл. 2).

Таблица 2

Формированность личностных качеств обучающегося

Показатели	Группы			
	Контроль.		Эксперимен.	
	В начале	В конце	В начале	В конце
Количество человек	153		156	
Наличие цели в жизни	17,6	23,3	17,7	24,1
Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность	20,8	26,0	20,0	27,2
Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией	17,5	18,9	16,8	19,6
Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни)	11,8	17,4	10,9	18,5
Локус контроля – жизнь или управляемость жизнью	23,4	24,9	22,8	26,4

Тестирование обучающихся позволило определить уровень их самооценки, интереса к обучению, возможности их самовыражения. Как показывают данные, приведенные в таблице, что на начальном этапе практически у всех групп показатели находятся на равном уровне. В процессе обучения в экспериментальных группах наблюдается динамика в определении цели в жизни (осмысленность жизни), восприятия жизни как наполненный интереса и эмоциональным смыслом, удовлетворенность своей жизнью.

Проведенные опросы по психологической атмосфере в группе говорят о том, что использование личностно-ориентированного подхода позволяет не только учитывать индивидуальные особенности обучающихся, но и соотносить свои индивидуальные требования с интересами коллектива, общества. Так, в экспериментальных группах до 78% обучающихся отмечают более доброжелательный уровень взаимоотношений, чем 65% в контрольных. В большей степени, от 7–14% обучающиеся в экспериментальных группах, отмечают сотрудничество, взаимовыручку, успешность в обучении.

Результаты анализа качества обучения показали, что использование трехуровневой модели на основе личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе в области применения информационных технологий позволяет качественно повысить уровень знаний обучаемых, о чем свидетельствует стабильный рост среднего балла в экспериментальных группах. В том числе, наблюдается динамика в определении цели в жизни (осмыс-

ленность жизни), восприятия жизни как наполненной интересом и эмоциональным смыслом, удовлетворенность своей жизнью.

Первый уровень может быть реализован для различных специальностей, предполагающих начальное изучение информационных технологий. Второй и третий – ввиду их профессиональной ориентации могут быть взяты за основу проектирования образовательного процесса, но с трансформацией их в сферу применения профессиональных знаний той или иной специальности.

Библиографический список

1. **Алексеев, Н. А.** Профильное обучение в контексте личностно-ориентированного образования. [Текст] / Н. А. Алексеев. – Тюмень: Изд-во ЗАО «Легион-Групп», 2005.
2. **Гершунский, Б. С.** Философия образования. [Текст] / Б. С. Гершунский. М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998.
3. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессионального образования: [Текст] Учеб. пособие: / Э. Ф. Зеер. – М.: Издательство: МПСИ, 2003.
4. **Педагогический** энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003
5. **Профориентология.** Теория и практика [Текст] / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – М.: Издательство: Академический проект «Деловая Книга» 2004
6. **Маралов, В. Г.** Основы самопознания и саморазвития: [Текст] / Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений: / В. Г. Маралов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004

УДК 378.6

Н. Н. Овчинникова

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АППАРАТ ОЦЕНИВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Теоретическое изучение и осмысление проблемы формирования информационно-профессиональной компетентности позволило нам выдвинуть ряд предположений. Основной целью нашего исследования было, во-первых, построение системы формирования информационно-профессиональной компе-

тентности будущих инженеров и, во-вторых, определение комплекса педагогических условий, при которых данная система будет более эффективно функционировать.

Педагогический эксперимент, организованный для определения результативности реализации разработанной нами системы подготовки и условий ее эффективного функционирования, проходил в естественных условиях образовательного процесса Южно-Уральского государственного университета с 2005 по 2007 гг. В эксперименте приняли участие 125 студентов автотракторного факультета, обучающихся по специальности 190205 – «Подъемно-транспортные, строительные, дорожные машины и оборудование».

Постановка педагогического эксперимента требует разработки его практического аппарата, который включает, как минимум, критерии, показатели, уровни сформированности того или иного качества, методы диагностики и оценивания. Такое наполнение определяется, прежде всего, необходимостью обеспечения таких основных свойств эксперимента, как однозначность, надежность, валидность, воспроизводимость.

Рассмотрим каждый из указанных компонентов практического аппарата.

В справочной литературе *критерием* называют показатель, признак, на основе которого формируется оценка качества объекта, процесса, мерило такой оценки [1, с. 144].

Опираясь на данное определение, учитывая характер формируемой компетентности и ее содержательное наполнение, *мы в качестве основного признака подготовленности будущих инженеров к информационно-профессиональной деятельности принимаем их продвижение на более высокий уровень информационно-профессиональной компетентности, который определяется исходя из трех основных критериев:*

- знания будущего специалиста, необходимые для осуществления информационно-профессиональной деятельности;
- умения будущего специалиста, необходимые для осуществления информационно-профессиональной деятельности;
- профессионально важные качества будущего специалиста, необходимые для осуществления информационно-профессиональной деятельности.

Каждый из указанных критериев может проявляться на том или ином *уровне качества*, который представляет собой относительную его характеристику, основанную на сравнении значений показателей качества оцениваемого объекта с базовыми значениями (лучшими, идеальными и т. д.) соответствующих показателей [2, с. 21].

Рассмотрим каждый из указанных критериев в содержательном, методическом и характеристическом аспектах.

Критерий «знания будущего специалиста, необходимые для осуществления информационно-профессиональной-деятельности»

В содержательном плане данный критерий предполагает оценку приобретения студентами следующих видов знаний:

- терминологии информационно-профессиональной деятельности;
- технических и программных средств реализации информационных процессов;
- основ и методов защиты информации;
- механических, технологических, конструкторских, эксплуатационных и экономических параметров проектов;
- принципов работы, технические характеристики, конструктивные особенности используемых технических средств;
- основных требований, предъявляемых к технической документации;
- основ трудового законодательства и гражданского права;
- правил и нормы охраны труда и техники безопасности и др.

Методическая сторона оценивания степени проявления данного критерия предполагает использования следующих методов: опрос (устный и письменный), беседа, тестирование, диктант.

Характеристика проявления критерия «знания будущего специалиста, необходимые для осуществления информационно-профессиональной деятельности» отражена нами в виде критериально-уровневой шкалы (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика уровней для определения степени проявления критерия «знания будущего специалиста, необходимые для осуществления информационно-профессиональной деятельности»

Уровень	Характеристика
Низкий	Студент не имеет систематических знаний о информационно-профессиональной деятельности, допускает методологические и фактические ошибки, приводящие к смешению понятий, не владеет терминологией, неверно оформляет результаты.
Средний	Студент владеет ключевыми знаниями для осуществления информационно-профессиональной деятельности, ориентируется в процессе ее осуществления, имеет представления об источниках получения недостающей информации
Высокий	Студент обладает глубокими знаниями о информационно-профессиональной деятельности (владеет терминологией, знает закономерности, принципы, правила, компоненты и их особенности и т. д.), знает пути и средства повышения эффективности деятельности, быстро ориентируется в новой информации

Критерий «умения будущего специалиста, необходимые для осуществления информационно-профессиональной деятельности»

В содержательном плане данный критерий предполагает оценку приобретения студентами следующих видов умений:

- собирать, передавать, накапливать и обрабатывать информацию;

- использовать базы данных, локальные и глобальные сети ЭВМ, средства защиты информации;
- формулировать цели и задачи проектов;
- проводить комплексный технико-экономический анализ, осуществлять экспертизу технической документации;
- использовать передовой опыт отечественной и зарубежной науки и техники;
- взаимодействовать в коллективе и т. д.

Оценивание сформированности указанных умений осуществлялось нами с применением следующих методов: наблюдение, экспертиза, самооценка, самооценка.

Характеристика проявления критерия «умения будущего специалиста, необходимые для осуществления информационно-профессиональной деятельности» отражена нами в виде критериально-уровневой шкалы (табл. 2).

Таблица 2

Характеристика уровней для определения степени проявления критерия «умения будущего специалиста, необходимые для осуществления научно-технического исследования»

Уровень	Характеристика
Низкий	Студент не владеет методами научно-технического исследования, не может систематизировать и актуализировать необходимую информацию, допускает грубые ошибки при реализации информационно-технических проектов, неверно интерпретирует результаты
Средний	Студент владеет отдельными основными умениями в области научно-технического исследования, что не позволяет ему самостоятельно выполнить весь цикл решения информационно-технической задачи, предпочитает действовать в строго установленных рамках без ориентации на творческий подход, студент умеет безошибочно пользоваться техническими средствами при реализации информационно-технического проекта, допускает методологические ошибки в осуществлении или интерпретации результатов, но может их самостоятельно устранить при указании на них другими лицами (преподавателем или более успешным студентом)
Высокий	Студент может самостоятельно осуществить полный цикл научно-технического исследования, грамотно спланировать работу, предложить и реализовать нестандартный подход к решению информационно-технической задачи, оперативно получить и обработать необходимую информацию, провести защиту информационно-технического проекта, безошибочно интерпретировать результаты работы

Критерий «профессионально важные качества будущего специалиста, необходимые для осуществления информационно-профессиональной деятельности»

Основными качествами личности будущего инженера, необходимыми для осуществления информационно-профессиональной деятельности являются:

- активность,
- самостоятельность,
- ориентация на творчество.

Выбор именно этих качеств обусловлен 1) внутренними особенностями информационно-профессиональной деятельности; 2) требованиями к личности инженера; 3) спецификой учебно-воспитательного процесса технического вуза, обеспечивающей возможности формирования данных качеств; 4) наличием исследовательского аппарата по оцениванию их сформированности в условиях педагогического эксперимента.

Основными методами оценивания сформированности профессионально важных качеств личности будущего специалиста, необходимых для осуществления информационно-профессиональной деятельности, явились методы беседы, экспертных оценок, анкетирования, анализа участия в организации и осуществлении исследовательской деятельности.

Характеристика распределений данных качеств личности по уровням их сформированности представлена в (табл. 3).

Таблица 3

**Характеристика уровней для определения степени проявления критерия
«профессионально важные качества будущего специалиста, необходимые для
осуществления информационно-профессиональной деятельности»**

Уровень	Критерии
Низкий	Низкий уровень сформированности всех качеств личности (качества практически не проявляются в процессе информационно-профессиональной деятельности)
Средний	Эпизодическое проявление одного или нескольких качеств в зависимости от вида и содержания информационно-технической задачи
Высокий	Систематическое, стабильное проявление всех качеств

Итак, мы рассмотрели качественные характеристики критериев информационно-профессиональной компетентности. Представим теперь аппарат для количественного оценивания степени их проявления.

В качестве основных уровней информационно-профессиональной компетентности нами приняты репродуктивный, репродуктивно-творческий и творческий уровни.

Обобщенная характеристика данных уровней приведена нами в (табл. 4).

**Обобщенная характеристика уровней сформированности
информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров**

Наименование	Характеристика
Репродуктивный уровень	Ориентация на репродуктивную деятельность при выполнении заданий, слабое знание студентом ключевых положений и процедур реализации информационно-профессиональной деятельности, отсутствие самостоятельности в работе над задачей, ориентация на алгоритм, стремление выполнить задание по образцу, придерживаясь сформированного стереотипа деятельности; необходимые качества личности практически не сформированы
Репродуктивно-творческий уровень	Фрагментарная и несистематическая ориентация на творчество в информационно-профессиональной деятельности, умение самостоятельно выполнять отдельные операции, эпизодическое стремление использовать творческий потенциал при выполнении задания; качества личности сформированы недостаточно
Творческий уровень	Творческий подход к информационно-профессиональной деятельности, понимание ее сущности и специфики, устойчивый интерес к осуществлению, сформированность ключевых умений и навыков, умение самостоятельно информационно-технические задачи, постоянное стремление использовать творческий потенциал при выполнении работы, проявлять творческую активность; качества личности достаточно сформированы

Количественная оценка информационно-профессиональной компетентности осуществлялась нами усреднением оценок по выделенным критериям (знания, умения и профессионально важные качества будущего специалиста):

- высокий уровень проявления каждого критерия оценивался в 3 балла;
- средний уровень проявления – в 2 балла;
- низкий уровень – в 1 балл.

Формула усреднения оценок:

$$U = \frac{K_1 + K_2 + K_3}{3}$$

где U – оценка информационно-профессиональной компетентности будущего специалиста;

K₁ – оценка по критерию «знания будущего специалиста, необходимые для осуществления информационно-профессиональной деятельности»;

K₂ – оценка по критерию «умения будущего специалиста, необходимые для осуществления информационно-профессиональной деятельности»;

K₃ – оценка по критерию «профессионально важные качества будущего специалиста, необходимые для осуществления информационно-профессиональной деятельности».

Дальнейшие действия связаны с определением степени сформированности самой информационно-профессиональной компетентности. В соответствии с полученным значением U , студенту присваивается общий уровень сформированности информационно-профессиональной компетентности у будущих инженеров (табл. 5).

Таблица 5

Характеристика уровней сформированности информационно-профессиональной компетентности у будущих инженеров

Наименование уровня	Значения критериев			Значение U
	K1	K2	K3	
Репродуктивный	низкий	низкий	низкий	$U \leq 1,33$
	средний	низкий	низкий	
	низкий	средний	низкий	
	низкий	низкий	средний	
Репродуктивно-творческий	низкий	средний	средний	$1,33 < U < 2,67$
	средний	низкий	средний	
	средний	средний	низкий	
	средний	средний	средний	
	низкий	низкий	высокий	
	высокий	низкий	низкий	
	низкий	высокий	низкий	
	низкий	высокий	высокий	
	высокий	низкий	высокий	
	высокий	высокий	низкий	
	низкий	высокий	средний	
	низкий	средний	высокий	
	средний	низкий	высокий	
	средний	высокий	низкий	
	высокий	средний	низкий	
	высокий	низкий	средний	
	высокий	средний	средний	
	средний	высокий	средний	
	средний	средний	высокий	
Творческий	высокий	высокий	средний	$U \geq 2,67$
	высокий	средний	высокий	
	средний	высокий	высокий	
	высокий	высокий	высокий	

Объективность получаемых в ходе педагогического эксперимента данных обеспечивается не только адекватностью методов исследования, но и привлечением компетентных специалистов, способных оценить степень подготовленности студентов к информационно-профессиональной деятельности. В ходе проводимого нами эксперимента была сформирована экспертная группа, которая включала преподавателей математических дисциплин Южно-Уральского государственного университета, специалистов, занимающихся проблемами в области профессиональной педагогики и психологии, руководителя производственной практики.

В качестве примера приведем данные, полученные на констатирующем этапе эксперимента в группе ЭГ-4, где реализовывалась разработанная нами система подготовки на фоне всего комплекса педагогических условий (табл. 6).

Таблица 6

Результаты нулевого среза в группе ЭГ-4

Список студентов	Критерии оценивания			Уровень исследовательской компетентности
	К ₁	К ₂	К ₃	
Максим А.	низкий	низкий	низкий	репродуктивный
Юрий Б.	низкий	низкий	средний	репродуктивный
Сергей Б.	низкий	низкий	низкий	репродуктивный
Ильгиз В.	низкий	низкий	средний	репродуктивный
Александр В.	средний	средний	высокий	репродуктивно-творческий
Руслан Г.	низкий	низкий	низкий	репродуктивный
Дмитрий Г.	низкий	низкий	средний	репродуктивный
Дмитрий Г.	средний	низкий	низкий	репродуктивный
Александр Д.	низкий	низкий	средний	репродуктивный
Данис Ж.	низкий	средний	низкий	репродуктивный
Андрей З.	низкий	низкий	низкий	репродуктивный
Вячеслав З.	низкий	средний	низкий	репродуктивный
Дмитрий З.	низкий	низкий	средний	репродуктивный
Михаил К.	низкий	низкий	средний	репродуктивный
Владимир Л.	низкий	низкий	низкий	репродуктивный
Дмитрий Л.	средний	средний	средний	репродуктивно-творческий
Виталий Л.	низкий	низкий	низкий	репродуктивный
Антон Л.	низкий	низкий	средний	репродуктивный
Александр М.	низкий	низкий	средний	репродуктивный
Сергей П.	низкий	низкий	средний	репродуктивный
Денис Р.	средний	средний	средний	репродуктивно-творческий
Дмитрий Р.	низкий	низкий	средний	репродуктивный
Алексей С.	средний	средний	высокий	репродуктивно-творческий
Алексей У.	средний	низкий	низкий	репродуктивный
Михаил Т.	низкий	средний	низкий	репродуктивный
Олег Т.	низкий	низкий	средний	репродуктивный

Таким образом, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента данные показали низкую подготовленность студентов к информационно-профессиональной деятельности, не позволяющей им качественно решать информационно-технические задачи, что подтверждает необходимость совершенствования данного вида подготовки в условиях педагогического эксперимента с привлечением разработанной нами системы и обеспечением педагогических условий ее эффективного функционирования.

Резюме

Критериями сформированности информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров являются знания, умения и профессионально важные качества будущего специалиста, необходимые для решения информационно-технических задач. Каждый критерий оценивается исходя

из трех уровней (низкого, среднего и высокого), в соответствии с которыми определяется общий уровень информационно-профессиональной компетентности: репродуктивный, репродуктивно-творческий или творческий. Переход участника эксперимента на более высокий уровень информационно-профессиональной компетентности является основным показателем эффективности построенной нами системы подготовки и достаточности выделенных условий.

Библиографический список

1. **Вишнякова, С. М.** Профессиональное образование: [Текст] / Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М.: НМИЦ СПО, 1999. – 538 с.
2. **Чернова, Ю. К., Щипанов, В. В.** Качество. Культура. Образование: Терминологический словарь [Текст] / Ю. К. Чернова, В. В. Щипанов – Тольятти: Изд-во ТолПИ, 2000. – 24 с.

РАЗДЕЛ V

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371

Г. А. Сикорская

АНАЛИЗ ИЗМЕНЕНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ПЕРЕХОДЕ К ПРОФИЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Многолетняя образовательная практика российской школы показывает, что, начиная со старшего подросткового возраста, примерно с 15 лет, в системе образования должны быть созданы условия для реализации учащимися своих интересов, способностей и дальнейших (послешкольных) жизненных планов. Социологические исследования доказывают, что большинство старшеклассников (более 70%) отдают предпочтение тому, чтобы «знать основы главных предметов, а углубленно изучать только те, которые выбираются, чтобы в них специализироваться» [4]. Иначе говоря, профилизация обучения в старших классах соответствует структуре образовательных и жизненных установок большинства старшеклассников. Таким образом, формируется общественный запрос на профильную дифференциацию образования.

Введение профильного обучения в российских школах позволяет также учитывать ряд общеевропейских задач развития образования, т. е. ориентировать образование на задачи завтрашнего дня.

Во-первых, это задача, связанная с повышением уровня общей образованности населения, которая может быть решена в том случае, если у учащихся развита мотивация к обучению, к получению образования в течение жизни. В свою очередь, одним из источников мотивации является реализация потребности личности в изучении значимых для себя предметов в большем объеме [2]. Профильное обучение на это и ориентировано. Кроме этого, профильное обучение позволит привлечь в старшие классы школы большее число выпускников основной 9-летней школы. Возрастает и эффективность образования. Если учащийся осваивает те предметы и курсы, которые соответствуют его интересам и способностям, то и конечные результаты становятся заметно лучше.

Во-вторых, это задача реализации концепции непрерывного образования или «образования в течение жизни» [1]. Представление о том, что образование с получением аттестата или диплома не заканчивается, а лишь переходит на новый качественный уровень, укрепляется в сознании большинства

населения, в том числе, благодаря, и профилизации, которая рассматривается не как ориентация на определенную профессию, а как средство осознанного выбора дальнейшего профиля обучения. Достигается это за счет создания условий для формирования у школьников готовности к осознанному выбору своего дальнейшего образовательного и профессионального маршрута.

В-третьих, это задача подготовки учащихся к адаптации в условиях интеллектуализации рынка труда. В современном мире интеллектуальные профессии становятся массовыми и теряют присущую им раньше исключительность [3]. Растущие информационные потоки и высокотехнологичные производства требуют не исполнителей узкой специализации, а специалистов с высоким базовым уровнем образованности, способных переключиться с одного вида деятельности на другой, заниматься самообразованием. Эти качества и могут быть развиты благодаря профильному обучению, создающему реальные условия подготовки школьников к перспективным потребностям рынка труда.

Таким образом, развитие профильного обучения в российской школе, с одной стороны, является естественным развитием процессов дифференциации и индивидуализации образования, с другой – своеобразным ответом на вызовы времени, на те изменения, которые происходят в мировом открытом образовательном пространстве.

Переход к профильной школе является крупномасштабной инновацией. Введение любой крупномасштабной инновации связано с системным анализом того, что подлежит изменению, с усложнением управленческих задач по внедрению новшеств. С этой целью рассмотрим содержательные изменения – это изменения в целях и задачах, в содержании образования, в организации обучения и в системе оценивания. Содержательные изменения образовательного процесса существенно влияют и на компонентный состав педагогической системы образовательного учреждения, и на ее организацию. Приведем обобщенные данные [3] (таблица):

Изменения педагогической системы

№	Компонент системы	Изменения при переходе к профильному обучению
1	2	3
I. Субъекты		
1	Учащиеся	Расширение прав на основе реализации образовательного выбора: профиля, уровня и программы обучения
2	Педагоги	Изменение функций и спектра ролей: диагност, организатор образовательной среды, консультант, тьютор, и др.

1	2	3
3	Родители	Помощь в выборе профиля и образовательной программы
4	Общество	Организация социального партнерства
5	Работодатели	Организация социального партнерства с целью подготовки будущего персонала
II. Содержание образования		
1	Цели и задачи	Личностное и профессиональное само-определение старшеклассников, достижение ими ключевой компетентности, развитие способности к самоорганизации, формирование высокого уровня гражданско-правовой и иноязычной культуры
2	Содержание образования	Личностная ориентация содержания образования, практическая ориентация, направленность на формирование ключевых компетенций, расширение практико-ориентированных знаний
3	Профильный учебный предмет	Фундаментальность, усиление методологической составляющей
4	Учебный план	Уменьшение инвариантной составляющей, введение учебных предметов трех типов: базовых общеобразовательных, профильных, элективных; объем часов непрофильных предметов существенно сокращен
5	Учебник, учебное пособие	Появление учебников нового формата, рассчитанных в большей степени на самостоятельное их изучение
6	Педагогические технологии	Сокращение классно-урочной технологии, увеличение доли вузовских технологий, увеличение доли технологии организации самостоятельной работы, расширение объема проектных технологий и технологии организации научно-исследовательской работы
7	Система оценивания	ЕГЭ, введение балльно-рейтинговой оценки, накопительной формы оценок, расширение шкалы оценивания, широкое использование различных форм самооценки и взаимооценки самими учащимися, портфолио и др.
III. Организация		
1	Образовательная программа	Вариативность образовательных программ, реализация профильных образовательных программ, образовательных программ дифференцированного обучения, индивидуальных учебных программ
2	Образовательные ресурсы	Расширение и объединение образовательных ресурсов, их открытость и вариативность, появление образовательных сетей

1	2	3
3	Образовательная среда	Проектирование и конструирование разнообразных пространств для творческой самореализации учащихся, пространств совместной деятельности педагогов и старшеклассников, развитие подростковых и юношеских общественных объединений, введение социальной практики как пространства организации социальных проб
4	Профильный класс	Динамическое расписание, деление профильных классов на подгруппы (по специализациям)

Далее, переход на профильное обучение имеет определенную этапность. Так, авторы концепции профильного обучения [5] определяют четыре этапа: этап подготовительной работы, переход на предпрофильное обучение, подготовка к переходу на профильное обучение и непосредственно сам этап перехода.

Однако, посредством проведения эксперимента по введению профильного обучения на старшей ступени общего образования уточнялась последовательность управленческих шагов и комплексная система мероприятий перехода на профильное обучение. В результате чего оптимальной, на наш взгляд, следует признать следующую последовательность этапов:

- аналитико-прогностический;
- проективно-подготовительный;
- конструктивный.

Первый этап, аналитико-прогностический, направлен на изучение фактического состояния образовательных запросов, потребностей рынка труда, уровня развития собственного образовательного учреждения; на прогнозирование способов и средств по достижению целей; на выработку регулирующих механизмов по переводу исследуемой системы в новое состояние.

Задачами аналитико-прогностического этапа являются:

- анализ социально-экономических условий жизни с учетом потребностей региона и предприятий;
- организация социологического опроса, который поможет определить тенденции социального заказа в районе конкретной школы;
- выявление сложившейся образовательной конъюнктуры в районе, с целью учета соотношения спроса и предложения;
- анализ кадровых, учебно-методических, материально-технических, финансовых ресурсов;
- анализ внешних связей с близлежащими образовательными учреждениями (вузами, учреждениями СПО, межшкольными учебными комбинатами).

Результирующей перечисленного, является задача составления прогноза развития образовательного учреждения.

В задачи проективно-подготовительного этапа входят:

- выбор профиля и модели обучения;
- проектирование профильного обучения;
- выбор профиля и модели обучения.

Рассмотрим составляющие задач проективно-подготовительного этапа. Так выбор профиля и модели обучения предполагает: учет конкретных условий и специфики ОУ; учет интересов, склонностей и способностей, запросов учащихся и запросов их родителей; учет потребностей рынка труда региона в квалифицированных кадрах; внешние связи ОУ с другими.

Вторая задача проективно-подготовительного этапа включает в себя: выявление интересов, склонностей и способностей школьников; профориентационную работу; информационную работу и разработку курсов по выбору. И, наконец, задача выбора профиля и модели обучения подразумевает проектирование учебных планов для каждого спланированного профиля; разработка профильных и элективных курсов, практикумов и модулей.

Конструктивный этап заключается в реализации девяти задач:

1. Обновление материально-технической базы (наличие библиотеки, современного оборудования предметных кабинетов, кабинета информационных технологий и т. д.).

2. Организация мониторинга (все этапы построения профильной школы сопровождается диагностика).

3. Повышение квалификации и переподготовка кадров (наличие высококвалифицированных кадров, способных к решению задач профильного обучения).

4. Разработка учебно-методической базы (наличие учебно-методических комплексов по профильным предметам, элективным курсам и сопровождения индивидуальных образовательных программ).

5. Подготовка к сетевому взаимодействию (связь с учреждениями профессионального образования, с иными учреждениями образования, культуры, которые могут содействовать реализации профильного обучения).

6. Организация информационного обеспечения и информационной поддержки (разработка «образовательной карты», инструментария информационного сопровождения ПО и т. д.).

7. Проектирование и конструирование образовательной среды (проектирование образовательной среды, создающей пространство для самоопределения школьника: социальная практика, пробы и т. д.).

8. Организация предпрофильной подготовки (курсы по выбору, информационная работа, диагностика, профориентационная работа, изменение форм оценки и аттестации).

9. Проектирование и организация социального партнерства (проектирование совместных программ, заключение договоров и т. д.).

Далее, определимся со структурным аспектом профильного обучения старшекласников. Концепцией МО РФ предусмотрены четыре модели профильного обучения:

1. Модель внутришкольной профилизации.
2. Модель сетевой организации профильного обучения.
3. Модель специализированного образовательного учреждения.
4. Модель мобильной организации профильного учебного заведения.

Предпочтение, которое отдает школа той или иной модели, обсуждается и согласовывается с учредителем. В процессе выбора учитываются интересы родителей, учащихся; имеющиеся финансовые, кадровые, материальные, другие возможности и ресурсы. Каждая из четырех моделей профильного обучения обладает сущностными отличиями от других.

Так, *модель внутришкольной профилизации* предполагает, что школа активизирует собственные ресурсы, опирается на собственный материально-технический и кадровый потенциал, самостоятельно реализует однопрофильное и/или многопрофильное обучение.

Модель сетевой организации, осуществляется силами нескольких общеобразовательных и профессиональных учебных заведений, учреждений дополнительного образования и культуры. Это либо объединение нескольких общеобразовательных учреждений вокруг сильного «Ресурсного центра профильного образования» – аналога межшкольного учебного комбината; либо кооперация школы с учреждениями дополнительного и профессионального образования, культуры.

Модель специализированного образовательного учреждения, ориентирована на обучение по определенному профилю с начальной или средней ступени образования и имеет специализированную базу.

И, наконец, *модель мобильной организации профильного учебного заведения* ориентирована на изменение профиля в соответствии с запросами учащихся.

Анализ педагогической системы при переходе к профильному обучению не будет полным, если мы не рассмотрим вопрос о кадровом обеспечении.

Для того чтобы школа перешла к профильному обучению, особое внимание необходимо уделить вопросу подготовки учителя нового типа, способного выполнять следующую систему действий:

1. Осуществлять диагностику образовательных возможностей обучающихся; оказывать помощь старшекласникам в рефлексии их интересов, способностей, социального, профессионального и культурного самоопределения; проводить диагностические опросы, отслеживание результатов обучения.

2. Участвовать в разработке модели выпускника профильного класса; определять конечные результаты его образовательной деятельности по конкретному учебному предмету, реализуемому в профильном классе.

3. Оказывать помощь обучающимся в проектировании их индивидуальных образовательных программ.

4. Осуществлять обоснованное программно-методическое обеспечение образовательного процесса:

- участвовать в проектировании учебного плана профильного класса;
- самостоятельно разрабатывать образовательную программу по предмету с учетом требований государственного образовательного стандарта, образовательных потребностей конкретных старшеклассников, особенностей профиля обучения;

- осуществлять отбор научно обоснованного содержания учебных занятий, организационных форм, методов и средств обучения на основе учета индивидуальных образовательных потребностей обучающихся и профиля обучения;

- разрабатывать личностно ориентированные технологии обучения; разрабатывать учебно-методические комплекты для элективных курсов, исследовательской и проектной деятельности, учебных практик, организации самостоятельной работы.

5. Консультировать обучающихся по вопросам самоорганизации их образовательной деятельности; по вопросам духовно-нравственного самосовершенствования, технологии творческой деятельности.

6. Разрабатывать и использовать различные критерии изучения образовательных и личностных достижений старшеклассников.

Таким образом, учителя, работающие в профильных классах, должны иметь четкое представление об изменениях в содержании образования в профильном классе; об изменениях в образовательных технологиях; о нормативном обеспечении профильного обучения; об учебно-методическом обеспечении профильного обучения; о критериях оценки профильной подготовки учащихся.

Поэтому при подготовке педагогических кадров профильной школы нельзя, на наш взгляд, ограничиваться только повышением квалификации учителей – нужна новая модель педагогического образования. Основу для такой модели мы видим в реализации магистерской подготовки по направлению профильное обучение в старшей школе. Молодой человек, успешно освоивший курс магистерской подготовки по профилизации школьного образования, получивший качественную подготовку, как теоретического, так и практического характера будет в последующем не только сам первоклассным специалистом своего дела, но, что особенно важно, сможет оказать школе неоценимую помощь в становлении грамотного, научно обоснованного процесса профилизации, в своевременной поддержке работающих

уже учителей, в развитии профессиональной готовности педагогов к реализации идей профильного обучения.

Библиографический список

1. Акулова, О. В., Писарева, С. А., Пискунова, Е. В., Тряпицына, А. П. Современная школа: опыт модернизации: [Текст] Книга для учителя / О. В. Акулова, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, А. П. Тряпицына. / Под общ. ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 10 с.
2. Гладкая, И. В., Ильина, С. П., Ривкина, С. В. Основы профильного обучения и предпрофильной подготовки: [Текст] Учебно-методическое пособие для учителей / И. В. Гладкая, С. П. Ильина, С. В. Ривкина. / Под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2005. – С. 15, 69–71.
3. Даутова, О. Б. Самоопределение личности школьника в профильном обучении: [Текст] Учебно-методическое пособие / О. Б. Даутова. / Под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2006. – 352 с..
4. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 г. – М., 2002.
5. **Концепция** профильного обучения на старшей ступени общего образования // Вестник образования. Тематический выпуск. – 2002. – Декабрь.

УДК 373.1.013

И. А. Сычев

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМНОСТИ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В РАМКАХ КУРСА «ИНФОРМАТИКА И ИКТ»

Понятие системного мышления, проблема формирования системности мышления привлекают все большее и большее внимание как зарубежных, так и отечественных ученых.

Целью данной статьи является краткий обзор представлений о системном мышлении, изложение основных элементов модели формирования такого мышления в рамках курса «Информатика и ИКТ» общеобразовательной школы, а также описание результатов экспериментальной проверки эффективности предлагаемой модели.

Системное мышление в зарубежных исследованиях рассматривается, как правило, в прикладных аспектах: в деятельности менеджеров, врачей, инженеров, военных и других специалистов [4; 5; 6]. Среди отечественных работ, посвященных системному мышлению, необходимо отметить исследование З. А. Решетовой [3]. Согласно З. А. Решетовой, системное мышление, прежде всего, связано с пониманием системной природы вещей, которое

выражается в том, что каждая вещь рассматривается в некоторой системе взаимодействий, в совокупности связанных явлений, составляющей организованное целое.

В исследовании Г. С. Молоткова [2] под системным мышлением понимается способность к синтетическому восприятию объектов реальной действительности и осознанному пониманию многообразия информации, свойственной целостной картине мира. Причем, информация об объекте рассматривается и как атрибутивные свойства (параметрическое описание), и как функциональные (целевые функции), и как коммуникационные (связи и отношения в системе).

Исходя из результатов зарубежных и отечественных исследований, можно предполагать, что человек, обладающий системным мышлением, должен быть более творческим, более способным к исследованию различных задач и порождению новых идей, конструированию новых объектов и к реализации инновационных социально-значимых проектов в разных областях человеческой деятельности. Развитие такой творческой, разносторонней личности, без специально организованного процесса формирования системности мышления в рамках массовой общеобразовательной школы не всегда возможно.

Формирование системности мышления было бы вполне закономерно осуществлять на материале тех предметных областей, где системный подход является основой, сутью самой дисциплины: физики, химии, биологии, информатики. На наш взгляд, в процессе изучения любой из этих дисциплин системность мышления учащихся может проявляться в следующих умениях:

Узнавать системные объекты и отличать их от несистемных.

Видеть систему как иерархическую структуру взаимодействующих между собой элементов.

Выделять общий принцип построения системы и ее интегративные свойства.

Конструировать на основе заданных интегративных свойств новую систему или разрабатывать и использовать модель системы.

Для формирования системных умений необходимо выделить круг системных понятий и представлений, через призму которых и будут собственно формироваться системные умения. На практике часто системные умения формируются только на материале конкретной дисциплины. С точки зрения развития разносторонней личности желательно обеспечить перенос этих умений не только в рамках одной дисциплины, но и на другие области знаний.

Одной из дисциплин, позволяющей выполнять такой перенос является информатика. Метапредметность информатики, построение курса в соответствии с основными принципами системного подхода как нельзя лучше

дают возможность формировать системность мышления учащихся. Работая за компьютером, школьники могут моделировать объекты и явления из разных областей знаний, и, применяя основные принципы системного анализа, убеждаться в их универсальности. При таком подходе программные средства, изучаемые в рамках курса информатики, рассматриваются уже не как самоцель обучения, а как инструмент для решения широкого круга задач.

Для формирования системности мышления учащихся старших классов на материале дисциплины «Информатика и ИКТ» нами были разработаны модель и соответствующая технология.

К разработке модели мы подходили с позиций системного подхода – исходили из того, что процесс обучения, как и всякая система, обладает определенным набором компонентов, взаимодействие которых обеспечивает достижение поставленных целей. Для выделения компонентов модели, были рассмотрены различные подходы к систематизации и структуризации процесса обучения.

В модели формирования системности мышления, на наш взгляд, можно выделить следующие компоненты: целевой, содержательный, технологический, результативный. Далее рассмотрим подробнее перечисленные выше компоненты.

Целевой компонент является системообразующим, он определяет принципы, содержание, педагогические условия, методы, формы и средства обучения, способы контроля. Целью предлагаемой модели является формирование системности мышления учащихся старших классов в процессе изучения курса «Информатика и ИКТ».

Содержательный компонент модели отражает содержание учебной дисциплины «Информатика и ИКТ» в старших классах общеобразовательной школы. Мы не привносим в курс нового содержания, а выделяем, переструктурируем и адаптируем тот материал, в рамках которого можно наиболее эффективным способом достичь поставленной цели. Это, прежде всего, разделы курса, посвященные моделированию и формализации. Однако и другой учебный материал курса может быть рассмотрен учащимися с системных позиций.

Технологический компонент представлен в соответствии с целью и содержанием обучения. Так как системность мышления учащихся формируется, в основном, в самостоятельной учебной деятельности, то целью предлагаемой технологии будет организация такой деятельности учащихся, при которой формирование системности мышления будет происходить наиболее эффективно. Эффективность, в свою очередь, будет обеспечиваться выбором наиболее оптимальных методов, форм и средств, воздействующих на каждый из взаимосвязанных компонентов учебной деятельности и на всю систему в целом.

Очевидно, что для формирования системных умений и, как следствие системного мышления, наиболее эффективны нестандартные задачи, задачи повышенной сложности, поставленные на естественном языке. Творческие проекты и исследовательские работы, выполняемые на занятиях по информатике, дополнительно задействуют эмоционально-мотивационную сферу, позволяют развить коммуникативные навыки у учащихся, умение работать в группе с одной стороны и сформировать самостоятельность и стремление отстаивать свою точку зрения с другой.

Основным методом решения прикладных учебных задач на ЭВМ является компьютерное моделирование. Наиболее подходящей средой компьютерного моделирования для формирования системных умений школьников, на наш взгляд, является пакет Stratum 2000.

Stratum 2000 – это программное средство для моделирования элементов, сложных систем и процессов из различных областей знаний (физика, математика, биология, экология, экономика и др.). Stratum 2000 позволяет на основе простейших функциональных элементов создавать и исследовать модели сложных систем без знания языков программирования. Эффективность применения среды Stratum 2000 достигается за счет сведения к минимуму ручного программирования и легкой модификации построенной системы. Уже на ранних стадиях разработки учащийся может видеть результаты работы системы, анализировать и оценивать решение, при этом многие математические проблемы, связанные с численными методами оказываются скрытыми для учащихся.

В процессе решения задач в Stratum 2000 учащиеся конструируют системы, состоящие из системных объектов (имиджей) и связей между ними. Имиджи имеют системные свойства, «поведение» имиджей описывается математически. Отвечая на проблемные вопросы преподавателя, школьники обучаются не просто различать системные и несистемные объекты, но видеть структуру и взаимосвязи между объектами, интегративные свойства системы, начинают прогнозировать, предсказывать поведение системы, выстраивая, конструируя динамические модели процессов или явлений.

Таким образом, ядро предлагаемой технологии формирования системности мышления при изучении дисциплины «Информатика и ИКТ», базируется на использовании пакета Stratum 2000, специально подобранного класса задач, отработки системы соответствующих понятий важных для формирования системности мышления. Предлагаемая технология включает в себя три этапа: пропедевтический, базовый и творческий. На каждом этапе задаются учебные цели, определяются методы, формы и средства обучения, а также формы контроля (таблица).

Этапы формирования системности мышления учащихся при изучении дисциплины «Информатика и информационные технологии»

Этапы формирования системности мышления	Учебные цели	Методы, формы и средства обучения	Формы контроля
Пропедевтический	Ознакомление учащихся с основными, наиболее общими системными понятиями и представлениями	Объяснительно-иллюстративные методы: уроки-лекции, уроки-презентации. Проблемное изложение	Фронтальный опрос. Тестирование на узнавание и различение основных системных понятий и терминов
Базовый	Усвоение основных системных понятий и формирование системных умений в процессе изучения материала дисциплины «Информатика и информационные технологии»	Проблемные и частично-поисковые методы. Выполнение реконструктивно-вариативных и эвристических самостоятельных работ в среде Stratum 2000	Проблемные вопросы. Контрольные работы на решение нестандартных задач, задач повышенной сложности
Творческий	Применение основных системных понятий и использование системных умений для конструирования новых систем или моделей в рамках дисциплины «Информатика и информационные технологии»	Творческие проекты и исследовательские работы на моделирование систем средствами информационно-коммуникационных технологий	Защита творческих проектов и исследовательских работ. Обсуждение и анализ результатов

Приведем примеры учебных задач для моделирования в среде Stratum 2000:

1. При подъеме в гору «заглох» мотор у машины. Остановится ли машина на горе или же она будет скатываться вниз, если коэффициент трения составляет 0,5, а угол наклона 12%?

2. Какой максимальной высоты может достичь акробат в цирке, если он вылетает из специальной пушки под углом 60° и со скоростью 22 м/с? На каком расстоянии от пушки он должен приземлиться.

3. Начальная численность популяции зайца в некотором природном сообществе составляет 1000 особей, начальная численность популяции волка – 20 особей. К концу каждого года выжившая часть популяции зайца увеличивает свою численность на 30%. Годовой прирост популяции волков – 10%. Один волк потребляет ежегодно 40 зайцев. Какова будет численность популяции зайца через 1, 3, 5, 10 лет? Какой должна быть начальная численность популяции волков, чтобы численность зайцев была относительно стабильной в течение первых пяти лет?

Примеры заданий для творческих проектов:

1. Составить модель биоритмов для конкретного человека от указанной текущей даты (дня отсчета) на месяц вперед с целью дальнейшего анализа модели. На основе анализа индивидуальных биоритмов спрогнозировать неблагоприятные дни и благоприятные дни для разного рода деятельности.

2. Разработать модель прироста населения России за несколько лет. Учесть как можно больше факторов, влияющих на прирост.

3. Разработать модель распространения слуха на основе следующего явления – число людей узнавших новость за сутки пропорционально числу встреч людей знающих и незнающих новость. Учесть другие факторы, влияющие на распространение слуха.

Формированию системности мышления способствуют следующие проблемные вопросы, которые преподаватель может задавать как в процессе выполнения заданий, а также при защите творческих проектов:

1. Какие системы можно выделить в учебной задаче?
2. Какими интегративными (системными) свойствами обладают выделенные системы?
3. Опишите структуру и взаимосвязи между компонентами в выделенной системе.
4. Какова цель моделирования в данной задаче?
5. Какие виды моделей используются в процессе решения задачи?
6. Назовите основные этапы моделирования в процессе решения задачи?
7. Какие свойства системы обязательно необходимо учитывать при моделировании в процессе решения задачи?
8. Какими свойствами системы можно пренебречь при моделировании в процессе решения задачи?
9. Что означает «адекватность модели»?

Согласно С. А. Бешенкову, адекватность модели необходимо обсуждать в дискуссиях с учащимися, при этом полезно просматривать отношение к модели разработчика, потребителя модели (для кого предназначалась модель) и стороннего наблюдателя [1].

При выполнении творческих проектов учащиеся осваивают навыки постановки целей, планирования своей деятельности, поиска и систематизации, классификации информации (полезно задействовать при этом ресурсы сети Интернет). Очевидно, что все эти умения также имеют «надпредметный», междисциплинарный характер.

Результативный компонент модели подразумевает оценку сформированности системности мышления учащихся в процессе изучения курса «Информатика и ИКТ».

Для экспериментальной проверки эффективности формирования системности мышления учащихся, были разработаны на основе приведенных выше умений, уровни и соответствующие им критерии системности мышления:

1. Досистемный уровень. Неспособность узнавать системные объекты и отличать их от несистемных, незнание с системными понятиями и терминами.

2. Эмпирико-системный уровень. Узнавание системных объектов и дифференциация их от несистемных на основании эмпирически сложившихся наглядных признаков: наличия элементов и связи между ними. Поверхностное понимание системных понятий и категорий, неполное понимание существенных свойств системных объектов.

3. Интегративно-системный уровень. Глубокое понимание системных понятий и категорий, полное и адекватное понимание существенных свойств и структуры системных объектов. Способность указать общий принцип построения системы и ее интегративные свойства.

4. Конструктивно-системный уровень. Глубокое понимание системных понятий и категорий, полное и адекватное понимание существенных свойств и структуры системных объектов. Способность конструировать на основе заданных интегративных свойств новую систему или разрабатывать и использовать модель системы.

В свою очередь, для оценки уровней сформированности системности мышления учащихся был разработан ряд задач, ориентированных на системные умения в структуре системного мышления. Было подготовлено два разных комплекта задач приблизительно одинаковой сложности – для диагностики на констатирующем и на контрольном этапе формирующего эксперимента. Приведем, в качестве примера, несколько задач для диагностики умений узнавать системные объекты и отличать их от несистемных:

1. Приведите пример любой системы. Почему вы считаете это системой?

2. Из каких элементов состоит система, пример которой вы привели?

3. Является ли системой молекула воды? Ответ обоснуйте.

Были разработаны, также, задачи для оценки умений видеть систему как иерархическую структуру взаимодействующих между собой элементов, выделять общий принцип построения системы и ее интегративные свойства.

тва, конструировать на основе заданных интегративных свойств новую систему.

Работа проводилась в течение учебного года в экспериментальной и контрольной группах, которые насчитывали 39 и 45 учащихся, соответственно. В контрольной группе работа проводилась в соответствии с традиционным подходом к преподаванию информатики, в экспериментальной – учитывала разработанную нами технологию формирования системного мышления.

Результаты констатирующего этапа показали, что большинство учащихся как экспериментальной, так и контрольной группы находились на досистемном или эмпирико-системном уровне мышления. Системность мышления у старшеклассников была сформирована «стихийно». В ответах часто не прослеживалось видение сущностного качества системы – несводимости системы к сумме составляющих ее элементов. Как правило, учащиеся считали, что система – это только набор взаимосвязанных элементов. Лишь у некоторых было «интуитивное» представление об интегративных свойствах системы – школьники отмечали, что система не будет функционировать, если убрать тот или иной компонент.

Контрольный этап исследования выявил следующую картину: если в контрольной группе распределение учащихся по уровням системности мышления практически не изменилось (лишь трое учащихся «подтянулись с досистемного уровня на эмпирико-системный»), то в экспериментальной группе большая часть учащихся находилась уже на эмпирико-системном и интегративно-системном уровнях, а двое учащихся показали конструктивно-системный уровень.

На контрольном этапе для сравнения средних значений в экспериментальной и контрольной группе по каждому из показателей были вычислены t-критерии Стьюдента для независимых выборок. Все значения t-критериев оказались значимыми с уровнем значимости 99%. Значимыми оказались также различия в среднем приросте по каждому из показателей и по общему показателю в экспериментальной и контрольной группах.

В качестве иллюстрации результатов исследования приводим гистограммы, отображающие распределение учащихся экспериментальной и контрольной группы по уровням, характеризующим системность мышления на различных этапах эксперимента: констатирующем (рис. 1) и контрольном (рис. 2).

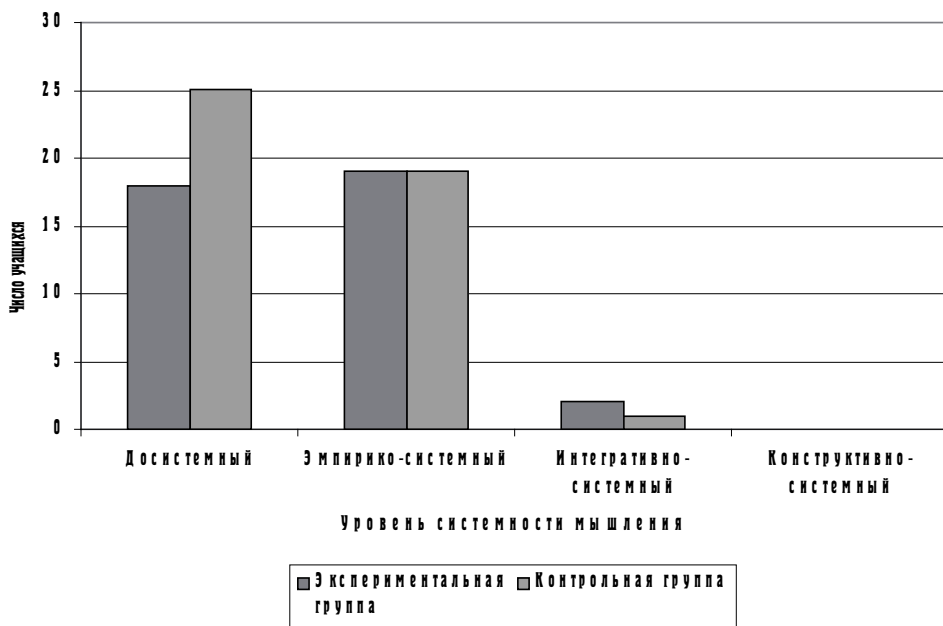


Рис. 1. Распределение учащихся экспериментальной и контрольной группы по уровням, характеризующим системность мышления учащихся на констатирующем этапе эксперимента

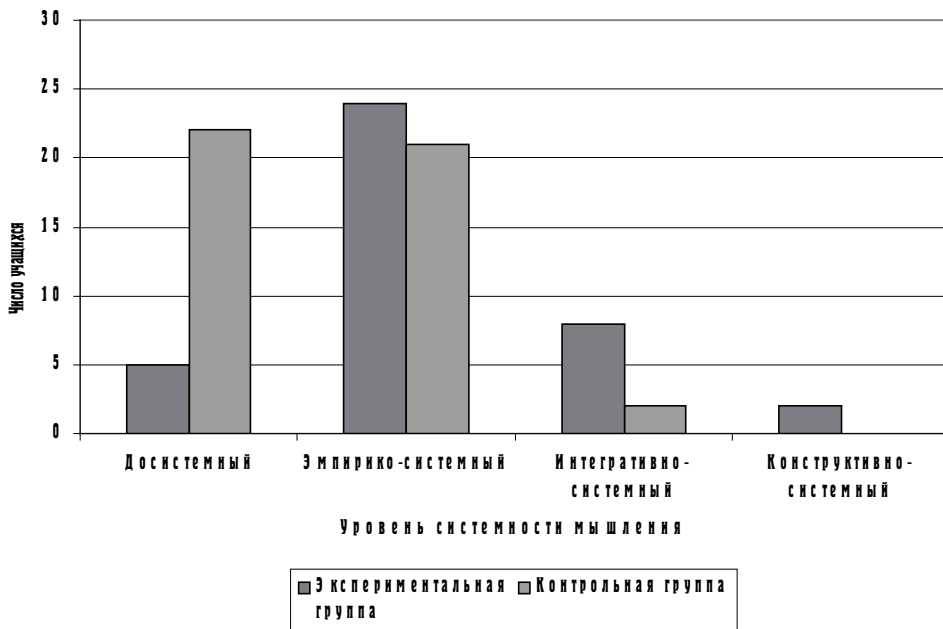


Рис. 2. Распределение учащихся экспериментальной и контрольной группы по уровням, характеризующим системность мышления учащихся на контрольном этапе эксперимента

Результаты опытно-экспериментальной работы показывают эффективность предлагаемой модели и технологии формирования системного мышления в процессе преподавания курса информатики общеобразовательной школы.

Библиографический список

1. **Бешенков, С. А.** Моделирование и формализация [Текст]: Методическое пособие / С. А. Бешенков, Е. А. Ракитина. – М.: Лаборатория Базовых Знаний, 2002. – 336 с.
2. **Молотков, Г. С.** Технология формирования системного мышления студентов информационных специальностей при обучении проектированию баз данных [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. С. Молотков; Красноярский государственный педагогический университет. – Красноярск, 2006. – 22 с.
3. **Формирование** системного мышления в обучении [Текст]: Учебное пособие / Под ред. З. А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 344 с.
4. **Argyris, C.** Teaching smart people how to learn [Text] / C. Argyris // Harvard Business Review. – 1991, May-June. – P. 99–109.
5. **Cavaleri, S. A.** Systems Thinking for Knowledge [Text] / S. A. Cavaleri // Journal of General Evolution. – 2005. – Vol. 61, № 5. – P. 378–396.
6. **Nehdi, M.** Raising the Bar for Civil Engineering Education: Systems Thinking Approach [Text] / M. Nehdi, R. Rehan // Journal of Professional Issues in Engineering Education & Practice. – 2007. – Vol. 133, № 2. – P. 116–125.

РАЗДЕЛ VI

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378

М. Г. Кучеряну

СОВРЕМЕННЫЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СУЩНОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО УЧЕНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

В зарубежном и российском обществах возрастает потребность в новом образовании, которое бы обеспечило востребованность населения на рынке труда, достаточный уровень социальной интеграции, развитие человеческого и социального «капиталов» в обществе. Мировое сообщество уже пришло к выводу о том, что в основе такого образования должна быть заложена концепция непрерывности как отвечающая интересам подавляющего большинства социальных групп в обществе. Но прежде чем понять, почему программа модернизации образования пока еще не оправдывает должных ожиданий и почему непрерывное образование вступает на практике в противоречие с существующим дискретным образованием, следует выяснить то, как понимается сущность непрерывного образования.

В начале XXI в., в период глобализации и интеграции всего мирового образовательного пространства можно говорить не только о теоретической, но и о крупномасштабной практической экспансии непрерывного образования на новом уровне. В период массового копирования зарубежного опыта в практике организации непрерывного профессионального образования как никогда актуальными становятся задачи анализа собственно российской системы образования, разграничения традиционной системы образования и новой системы, построенной на современной парадигме. Такой анализ логично проводить в двух направлениях: генетическом и прогностическом.

Традиционно сопоставление двух направлений идет с позиций целей и содержания образования, методов и форм образовательной деятельности, результатов и процессов функционирования.

Непрерывное образование на протяжении жизни является глобальной инициативой. Однако консенсуса в понимании термина «непрерывное образование» не существует ни в России, ни на Западе, несмотря на проведение ежегодных конференций, посвященных изучению проблемы, Европейского года непрерывного образования в 1996 г.; принятие Мумбайской декларации по непрерывному образованию в 1998 г., Европейского проекта по непре-

рывному образованию в 1998 г., назначение министра по вопросам непрерывного образования в Великобритании, издание трех «Зеленых Книг» и «Белой книги», отражающих сущность проблемы.

Подходы к определению непрерывного образования и непрерывного обучения, аспекты, которые анализируют авторы, могут иметь как схожие черты, так и быть кардинально противоположными. В Великобритании термин «непрерывное учение» употребляется гораздо чаще, чем «непрерывное обучение» и может быть сопоставим с российским концептом «непрерывное образование».

Каковы же современные интерпретации термина «непрерывное учение» в Европе в целом и в Великобритании в частности?

Совет Европы в 1998 г. определил непрерывное учение как парадигму, которая имеет связь со знаниевым обществом (learning society) и повсеместно принята в теории и политических декларациях [Council of Europe, 1998].

Однако подобная трактовка вызывает сомнение с академических позиций. Встает вопрос о том, насколько вероятен прикладной характер данной парадигмы, поскольку далеко не во всех странах «непрерывное учение», «образование взрослых», «продолженное образование» являются синонимичными терминами, а относительно тех стран, где они идентичны и являют собой лишь альтернативную терминологию, нельзя говорить о возникновении новой парадигмы.

Вызывает сомнение и выражение «на протяжении всей жизни». Для Организации экономического сотрудничества и развития данное выражение означает, что непрерывное образование обеспечивается «для всех работающих людей непенсионного возраста». Но в Великобритании, например, сюда включаются и пенсионеры, а в Финляндии и в ряде других стран – дети дошкольного и школьного возрастов.

Во многих государствах на официальном уровне предпринимается попытка уйти от данных противоречий, представив «непрерывное учение» не как парадигму, а как образовательный принцип. «Непрерывное учение – это принцип, который, если ему следовать, обеспечивает длительный процесс всеобъемлющего образования в обществе» [Department for Education and Science Policy, 1998; 5]. Ключевыми словами в данном определении следует считать «всеобъемлющее» и «во всем обществе».

В ряде научных статей «процесс», подразумеваемый под «непрерывным учением» является более важным, чем «принцип». По мнению П. Алхайта, непрерывное учение – это процесс, объединяющий как формальное, так и неформальное образование, естественная форма ежедневного получения знаний, важный отправной пункт для всех [P.Alheit,1998]. Анализируя ключевые слова в данном определении, следует отметить «естественный», «ежедневный» и «для всех». Под процессом в данном случае понимается

последовательность действий для достижения определенного результата, в которых выражаются объективные закономерности.

В интерпретации термина, предложенной ЮНЕСКО на Всемирной конференции по высшему образованию в 1998 г., понятия «парадигма», «принцип», «процесс» заменяются понятием «отношение» [UNESCO, 1998], которое, скорее всего, идентично понятию «менталитет».

Существует кардинально отличная от предыдущих воззрений на непрерывное учение точка зрения, рассматривающая его как форму «капитала» [R.Levy, 1998]. В данном случае изначально подразумевается неравенство людей, так как многое зависит от «стартового капитала». Вследствие этого непрерывное учение выполняет, скорее, аккумулятивную функцию, нежели компенсаторную, становясь при этом базой для социального позиционирования.

Близко к данной трактовке определение непрерывного учения как средства для поддержания статуса человека в обществе. Непрерывное учение, по мнению Л. Уэста, является частью процесса адаптации к изменениям в обществе. Главная задача при этом – поддержать свой статус, вписаться в установленный порядок, а не стремиться изменить его [L.West, 1998].

Позиция С. Кнаппера и А. Кропли такова, что ключевым элементом в сочетании «непрерывное учение на протяжении всей жизни» является компонент «на протяжении всей жизни», поскольку он включает весь набор основных ориентиров для становления и развития образовательной практики с целью форсирования процесса учения [C. Knapper, A. J. Cropley, 2000].

Учение на протяжении всей жизни в свою очередь определяет комплекс необходимых для него организационных, административных, методологических и процессуальных мер, осуществляемых на каждом этапе, и подкрепляется осознанием необходимости постоянного целенаправленного учения.

Для университетского образования особенно важным ученые считают:

- обучение, при котором во главу угла ставятся потребности студента;
- построение обучения таким образом, чтобы обеспечить студентов умениями самостоятельно приобретать знания как в формальной, так и в неформальной форме после завершения курса обучения в вузе;
- признание факта, что учение осуществляется в широком регистре контекстов, как в академических, так и в неакадемических средах.

Авторы утверждают, что непрерывное учение следует рассматривать как широкую образовательную цель, а не как образовательный процесс [C. Knapper, A. J. Cropley, 2000].

М.Кайли и Р.Кеннон анализируют непрерывное учение в плоскости сформированности показателей, необходимых личности для прохождения учения на протяжении всей жизни. К ним авторы относят:

- умение планировать собственное обучение;
- умение давать оценку достижениям собственного обучения;
- активность в процессе обучения;
- умение осуществлять синтез обучения в нескольких образовательных форматах;
- умение приобретать знания из разных источников (от учителей, сверстников, менторов);
- умение интегрировать информацию из различных областей знаний (по необходимости);
- умение применять адекватные образовательные стратегии в многообразии складывающихся ситуаций [М. Kiley, 2000; 170].

Однако существующая практика подготовки специалиста в Великобритании может вступать в противоречие с теми показателями личности, которые обеспечивают готовность к продолжению учения на протяжении всей жизни. И если традиционно педагоги заинтересованы в том, что и как много выучили их студенты, то с позиций учения на протяжении всей жизни акценты должны быть смещены на то, как студенты приобретают знания и какие контекстуальные силы способны формировать их процесс учения.

М. Уилсон делает вывод о том, что открытое образование, имеющее в своей основе концепции непрерывного учения, базируется на принципе гибкости [М. Wilson, 2002].

В свете такой позиции становится понятным, что учащиеся обладают большей свободой выбора по поводу того, что, когда и где они будут изучать. В центре учебного процесса находится ученик. А учиться «учиться» само по себе становится целью. Учащиеся развивают навыки критического мышления и навыки добывать знания самостоятельно. Именно они становятся ключевыми при эффективном управлении знаниями в информационном обществе.

Эту же мысль поддерживают В. Гилфой и Дж. Уонг, утверждая, что «новое видение образования состоит в развитии холистического подхода, что в свою очередь позволит индивидуумам повышать уровень жизни и корректировать пути получения знаний» [V. Guilfooy, J. Wong, 2002; 5].

Схожие идеи о концепции учения на протяжении всей жизни, основанного на принципе гибкости, мы находим у А. Брауна и Дж. Аттуэлла. Ученые утверждают, что приобретение знаний и умений в течение всей жизни, базирующееся на принципе гибкости, позволит:

- трудоустроиться человеку в процессе его постоянной адаптации к внешним изменениям на рынке труда;
- развить возможности человека трансформировать все знания, полученные в разных контекстах, в новые средовые условия [A. Brown, G. Attwell, 1998].

Использование технических средств обучения, средств массовой коммуникации рассматривается британскими учеными как основной путь реализации непрерывного учения в стране. В связи с этим существует значительное количество исследований учения на протяжении всей жизни в данном аспекте как с позиции индивидуализации образования, так и совмещения индивидуального и коллаборативного обучений.

Общим для всех определений термина «непрерывное учение» в исследованиях является то, что само непрерывное учение объединяет многих участников:

- учащихся, которым требуется доступ к учебному материалу в онлайновом режиме и которые заняты индивидуальной и коллаборативной учебной деятельностью, получая общую информацию из одного источника и данные, полученные каждым из участников обучения индивидуально, из разных источников;

- авторов учебных программ, которые разрабатывают и публикуют учебный материал;

- учителей и тьюторов, которые помогают учащимся в их устремлениях;

- бизнес-менеджеров, управляющих организациями, в которых осуществляется подготовка персонала;

- обслуживающий персонал, отвечающий за работу всей инфраструктуры.

Система коллаборативного непрерывного учения на протяжении всей жизни должна обеспечивать выполнение нескольких функций: административно-управленческой, обеспечения синхронной и асинхронной коммуникации, поддержки и снабжения информацией.

Все предложенные британскими учеными функции являются общими для любой коллаборативной системы, но некоторые из них специфичны только для коллаборативной системы непрерывного образования:

- обеспечение курсового обучения (каждый учащийся работает индивидуально с курсовым материалом в удобном ему временном режиме, индивидуально подобранными методами и со своей скоростью);

- обеспечение общей коммуникации и коллаборации (сотрудничества) (каждый учащийся может общаться со случайными партнерами в поиске информации);

- осуществление курсовой коммуникации и сотрудничества (каждый учащийся может идентифицировать тех, кто работает в рамках одного с ним курса и сотрудничать с ними);

- интегрировать коммуникацию и сотрудничество с учебным материалом.

Как и в России, ученые в Великобритании изучают непрерывное учение (образование) на протяжении всей жизни с позиции как глобальных средо-

вых изменений, так и конкретных изменений в экономических, социальных, культурных, политических средах.

Европейские и британские ученые, в частности D. Bridges, B. Clark, C. Dowling, M. Kendall, R. McDermott, T. J. von Weert, W. Veen подвергают серьезному анализу изменения в средах, в которых происходит реализация непрерывного учения на протяжении всей жизни. К самым существенным ученые относят следующие.

Изменения в среде обитания индивидуума и как результат в нем самом. Подобные изменения большей частью направлены на полную реализацию личностного потенциала в жизни и касаются:

- ежедневно используемых технологий;
- количества информации, поступающей через различные медиа- форматы;
- способов общения с другими людьми (особенно на рабочем месте), организациями;
- количества знаний, которыми должен обладать человек, чтобы адаптироваться к окружающему миру.

В целом это означает переход к новым методам приобретения знаний на протяжении всей жизни.

Изменения в экономической среде. Они имеют следующие особенности:

- экономика, основанная на знаниях, зависит от применения идей, а не от физической силы, прикладных технологий, таких как трансформация материала-сырца или эксплуатация дешевой рабочей силы;

- работа и учеба составляют единое целое;
- новые знания создаются на рабочем месте.

В условиях экономики, основанной на знаниях, меняется понятие самого термина «знание». Изначально включающее научные (теоретические) знания, сегодня под влиянием информационных и коммуникационных технологий оно становится шире: практико-ориентированные (новые) знания становятся доступными всем. Они кодируются, систематизируются и распределяются через медиа- форматы.

Изменения в социальной среде. Их особенности таковы:

- «человеческий капитал» становится приоритетным фактором в развитии экономики;
- укрепляется институт гражданства;
- интегрируются информационно-коммуникационные технологии;
- появляется медиа-поколение, обладающее новыми способностями: одновременно сканировать информацию в нескольких измерениях (звук, текст, цвет, движение); быстро интегрировать несвязанную, разрозненную информацию; выполнять несколько заданий одновременно и непоследовательно; жить в виртуальном мире, ошибочно воспринимая его как реальный.

Изменения в культурной среде. Для них характерны следующие особенности:

- развитие «клиповой» культуры за счет интеграции информационных и коммуникационных технологий;
- создание виртуальных обществ – культур, в которых дигитализация принимает экстремальную форму абстрагирования.

Изменения в политической среде. Данные изменения имеют следующие особенности:

- на смену концепции непрерывного учения на протяжении всей жизни, общепринятой в 70-х годах XX в. и в основе которой лежит идея приобщения взрослых к формальным образовательным курсам в учебных учреждениях, приходит концепция непрерывного учения «для всех», основанная на идее обеспечения знаниями и компетенциями людей «от колыбели до могилы», и обеспечения доступа к образовательным возможностям по мере возникающей необходимости, а не по мере достижения людьми определенной возрастной границы [World Bank, 2003].

Непрерывное учение функционирует в нескольких контекстах:

- *профессиональном* (учение направлено на формирование операционных знаний, позволяющих выполнять деятельность на уровне профессионала или начинающего профессионала);
- *локальном* (учение направлено на формирование у людей операционных знаний, позволяющих обществу функционировать успешнее);
- *индивидуальном* (накопление индивидуумом знаний, позволяющих ему достигать совершенства в интересующих его областях).

Образовательные среды в указанных контекстах могут быть выражены следующими формулами:

- «учиться = работать/работать = учиться» (профессиональный контекст);
 - «жить = учиться» (локальный контекст);
 - «учиться = жить/жить = учиться» (индивидуальный контекст)
- [Kendall, 2004].

Следует отметить незначительность концептуальной связи между теми плоскостями, в которых рассматривается непрерывное учение в Великобритании: образование взрослых, профессиональная подготовка, профессиональное развитие, продолженное обучение, обучение в вузе. Скорее, даже следует говорить о растущем отчуждении между указанными плоскостями, отмечающемся в научно-педагогической литературе даже при наличии общей области пересечения – обучении, продолжающемся на рабочем месте.

Разные подходы к определению непрерывного учения (образования), а следовательно, многообразие его трактовок напрямую зависят от того, что считается доминирующим фактором, влияющим на становление и

развитие непрерывного учения на протяжении всей жизни. Для Н. Лонгуорта и У. Дейвиса это социальные факторы и развитие технологий, для Уолтерса – глобализация и рефлексивная модернизация, для Янсенса Вандервина – коммуникационные технологии, для Гриффина – политика, стратегии, культура.

Поскольку непрерывное учение – многообразное явление, следует отметить, что интересы британских, как и большинства западных ученых, лежат в области изучения социальной справедливости, социальной включенности, что также оказывает влияние на формирование концепций непрерывного учения на протяжении жизни в стране.

Отправным пунктом во всех концепциях следует считать признание границ непрерывного учения – «от колыбели до могилы», объединяющее все формы получения образования.

Непрерывное учение рассматривается в Великобритании в основном в двух плоскостях: горизонтальной (шириной в жизнь) и вертикальной (длиной в жизнь).

В первой (горизонтальной) плоскости обучение в разных форматах предполагает не повышение квалификации, а расширение сферы интересов человека.

Во второй (вертикальной) плоскости прогресс начинается с формального школьного образования и завершается послешкольным образованием.

Непрерывное учение, во-первых, направлено на приобретение человеком новых знаний, умений и компетенций, во-вторых, оно является существенным компонентом для социальной интеграции в реализации равных возможностей. С одной стороны, непрерывное учение превратилось в политическую цель для поддержания экономического роста общества, с другой стороны, оно представляет собой средство поддержки демократии и выработки у людей активной гражданской позиции.

В данных контекстах образование взрослых (которое являлось базовым в концепции непрерывного учения в 70-х годах XX в.) сегодня является лишь организационной составляющей непрерывного учения.

Сопоставив исследования в области непрерывного образования в России и непрерывного учения в Великобритании, можно констатировать как наличие схожих черт, так и отличительных, характеризующих национальные системы образования, не обнаруживающих антагонистических противоречий.

В функциях и целях непрерывного образования различия проявляются лишь в приоритетах, что подтверждает факт ориентации непрерывного образования в Великобритании в первую очередь на нужды личности, а в России на первое место выходят потребности государства. Непротиворечивость в системах непрерывного образования в двух странах подтверждает возможность трансформации положительного зарубежного и экспансии

собственного опыта в новые условия. Необходимость выхода за рамки национальных систем образования декларируется на разных уровнях, однако на практике это не зафиксировано ни в функциях, ни в целях, ни в принципах непрерывного образования ни одной из стран. Мы можем говорить о закономерностях адаптации любого иностранного опыта, что должно найти выражение в новых принципах – адекватной адаптационной достаточности и избирательности – и, соответственно, в целевых установках – на адаптацию мирового опыта в условиях глобализации.

Под адекватной адаптационной достаточностью мы понимаем тот пороговый уровень, за пределами которого перенимаемый зарубежный опыт начинает вступать в противоречие с главными целями образования в стране, что может привести к потере национальной и культурной идентичности, и внутри которого возможна ассимиляция иностранного опыта с учетом социальных, политических, экономических условий по степени упрощения или по степени усложнения.

Библиографический список

1. **Alheit, P.** Lifelong Learning and its Impact on Social and Regional Development / P. Alheit, E. Kammler. – Bremen, 1998.
2. **Brown, A.** Requirements and provisions for the acquisition of skills and qualifications for lifelong learning: trends and challenges across Europe / A. Brown, G. Attwell. – CEDFOP document, 1998.
3. **Council of Europe** Lifelong Learning for Equity and Social Cohesion: a New Challenge to Higher Education. – Strasbourg: Council of Europe, DECS-HE, 1998/5. – rev.2.
4. **Department for Education and Science Policy, Finland** The Financing of Lifelong Learning. Finland's Country Report for the OECD. – Helsinki: Ministry of Education, Science and Culture, 1998.
5. **Guilfooy, V.** Work and Life Literacy: A New Paradigm for Education in the 21 Century. Produced for the Youth Employment Summit (YES2002) / V. Guilfooy, J. Wong. – Education Development Centre, 2002.
6. **Kendal, M.** Lifelong Learning in the Digital Age, Sustainable learning for all in a changing world / M. Kendal, T. van Weert (ED). – Kluwer Academic Publishers. – Boston, 2004.
7. **Knapper, C.** Lifelong Learning in Higher Education / C. Knapper, A. J. Cropley. – London: Kogan Page, 2000.
8. **Levy, R.** "Six years of Continuing Education at Swiss Universities: Evaluation and Future Perspectives" in Alheit & Kammler op.cit. / R. Levy. – 1998.
9. **Longworth, N.** Lifelong learning: New Vision, New Implications, New Roles – for Industry, Government, Education and the Community for the 21 Century / N. Longworth, W. K. Davis. – London: Kogan Page, 1996.
10. **UNESCO Policy Paper**, World Conference on Higher Education. – Paris: UNESCO, 1998.

11. **West, L.** Intimate Cultures of Lifelong Learning: on Gender and Managing Change in Alheit & Kammler op.cit. / L. West. – 1998.

12. **Wilson, M.** Building Lifelong Learning Communities / M. Wilson. – Oxford University, 2002.

13. **World Bank** Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries // TechnoLogia. Jan-March 2003.

РАЗДЕЛ VII

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 378,01

Н. В. Боговик

ПОНЯТИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ

В настоящее время в образовательной системе, где наблюдаются условия постоянных изменений, общепринято, что достаточно важное место занимает человек, воспитывающийся и развивающийся в поликультурном пространстве. Становится все более очевидным, что возврат к национально-культурным традициям и полноценным контактам с другими народами может обеспечить выживание и развитие общества. В условиях современной глобализации все большее значение придается сохранению национальной специфики в образовании и воспитании. Поликультурное воспитание является средством сохранения этнокультур и их ценностей.

Человек не рождается с национальным характером и не наделен с рождения знаниями о национальной культуре, традициях и языке. Как отмечает В. И. Матис, национальное самосознание, стремление к этнической и этнокультурной самоидентификации не заложены в кровь и не связаны с особенностями организма человека, не зависят от его физических способностей, массы тела, роста и т. п. [12]. Именно с рождения ребенка возникает культурное развитие его сознания, которое совершается в результате воспитания и обучения в данной национальной среде.

Современные социокультурные явления, процессы глобализации и интеграции выдвигают перед образованием сложные задачи воспитания личности новой формации, мобильного, конкурентоспособного, нравственно зрелого человека, готового к активной жизнедеятельности в условиях многокультурного мира. Процесс глобализации, с одной стороны, разрушает границы между представителями культур различного типа, с другой стороны объединяет сами культуры. Именно поликультурное образование, основанное на диалоге культур, на признании самоценности субъектов различных культур, на межкультурной компетентности, позволит сформировать на первых этапах социализации юных граждан основы толерантного мировоззрения.

Поликультурность, как качество личности, развивается с детских лет и на протяжении жизни под влиянием различных социальных институтов – общественных организаций, СМИ и т. д. Но особое значение имеет система образования (обучения и воспитания), активно создающая условия для поликультурного воспитания – становления личности, открытой культурному разнообразию.

Учитывая, что общая стратегия поликультурного воспитания все еще разрабатывается, заметим, что в докладе Международной комиссии по образованию ЮНЕСКО, опубликованном впервые на русском языке в 1997 г., было заявлено, что воспитание и обучение должны содействовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в современном мире, а с другой – привить ему уважение к другим культурам [5, с. 3–17]. Социальный заказ общества отражен в директивных государственных документах: «Законе об образовании», «Концепции государственной национальной политики», «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

Добавим, что в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.2001 г. N 1756-Р, зафиксированы новые требования к отечественной системе образования: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны» [10, с. 159]. А также обращено внимание на то, что потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства. Именно поликультурная личность, личность новой формации, способна нормально существовать в современных условиях изменяющегося мира и успевать изменяться вслед за ним.

Формирование юной поликультурной личности полностью зависит от семьи и школы, которые, в свою очередь, являются организованными системами и представляют первичные модели отношений личности с обществом. Семья – та ячейка общества, где действительно человек формируется как личность. Именно в семье устанавливаются все традиции, первоначальный опыт межличностных отношений, убеждения и характер. Именно в семье происходит воспитательный процесс, выстраиваются модели поведения и ценности.

Становление и формирование национального характера начинается с семьи. Появление национального характера как такового происходит в результате социализации. И чтобы раскрыть базовую структуру личности, характерную для конкретного народа, нужно исследовать господствующие у него способы социализации ребенка, т. е. средства его приобщения к культуре, общественным нормам, символам. Зная же эту структуру, можно с большей или меньшей степенью вероятности предсказать и социальное поведение индивидов этого типа, выявить основные черты национального характера. Поэтому исследователи-этнографы большое внимание уделяют вопросам воспитания в семье, структуре и функциям такой семьи, способам ухода за детьми, эмоциональным отношениям между детьми и взрослыми и т. д. [9]. Семья является у всех народов основным социальным институтом, который передает нравственный опыт из поколения в поколение, в современных условиях является основным фактором сбережения национальной культуры, национальной духовности. Семья имеет этнопедагогические функции и представляет собой основной носитель этнокультурных образцов, наследуемых из поколения в поколение. Возрождение прогрессивных элементов культуры различных национальностей идет параллельно с воспитательной основой семьи.

Существуют несколько определений национального характера, которые широко используются в научной литературе. По словам В. Н. Разова, национальный характер представляет собой «...совокупность психологических свойств и черт, присущих большинству представителей нации и отличающих ее от других наций или народов, являющихся следствием отражения в психике людей общих специфических сложившихся условий существования нации» [17, с. 71]. А. И. Горячева под национальным характером понимает «специфическую исторически сложившуюся совокупность психических свойств наций» [4, с. 213]. Понятие национального характера не теоретико-аналитическое, а оценочно-описательное. Его описание можно встретить у географов, историков, этнографов. Последние используют национальный характер для обозначения специфических особенностей поведения и образа жизни народов. Можно заметить, что разные авторы в это понятие вкладывают разное содержание. У одних в описании можно встретить свойства темперамента, эмоциональных реакций народа (В. Вундт, М. Лапарус, Х. Штейнталь и др.), другие выделяют социальные установки, ценностные ориентации (Р. Ф. Бенедикт, А. Кардинер, Р. Линтон, Р. Мертон, М. Мид и др.), хотя социальная и психологическая природа этих феноменов различна [16].

На наш взгляд, наиболее полное определение национального характера, отражающее основные его черты дал З. В. Сикевич: «При всех спорах о существенности национального характера ясно одно, что он, во-первых, существует, более того, составляет стержень национального самопознания,

во-вторых, не наследуется от предков и приобретается в процессе воспитания, в-третьих, значительно ярче проявляется, когда действуют не отдельные этнофоры, а целые их группы, а также в процессе межнационального взаимодействия» [19, с. 84]. Национальный характер, выражающийся в эмоциях, чувствах, настроениях, устойчив во времени, хотя существенное влияние оказывают исторические развития, связанные с данной нацией.

Принято считать, что национальный характер является основой психологического склада нации и национальной психологии в целом. И. Л. Солоневич подчеркивал, что «компоненты, образующие нацию и ее особый национальный склад характера, нам совершенно неизвестны. Но факт существования национальных особенностей не может подлежать никакому сомнению» [20, с. 20–21].

Вопросы изучения национального характера давно являются предметом разносторонних научных исследований. Изучением этого явления занимались ведущие зарубежные и отечественные исследователи (В. Вундт, М. Лапарус, Х. Р. Ф. Бенедикт, Р. Линтон, Р. Мертон, М. А. Бакунин, Н. А. Бердяев, Н. Я. Данилевский).

В настоящее время не представляется возможным выделить определенное целостное направление по изучению национального характера. Не углубляясь в рассмотрение вопросов по национальному характеру, считаем целесообразным представить классификацию нидерландских ученых Х. Дуийкер и Н. Фрийд, предложивших достаточно полное рассмотрение точек зрения на национальный характер, которые определяются как:

- 1) проявление определенных психологических черт, характерных для всех членов данной нации (Ученные рассматривают данную концепцию как распространенную, но уже редко встречающуюся в науке);
- 2) «модальная личность», т. е. относительная частота проявления среди взрослых членов какой-либо нации личностей определенного типа;
- 3) «основная структура личности», т. е. определенный образец личности, доминирующий в культуре данной нации;
- 4) система позиций, ценностей и убеждений, разделяемых значительной частью данной нации;
- 5) результат анализа психологических аспектов культуры или нескольких культур, рассматриваемых в определенном, особом смысле;
- 6) интеллект, выраженный в продуктах культуры, т. е. в литературе, философии, искусстве и т. п. [16].

Придерживаясь последнего варианта, мы соглашаемся с высказыванием И. С. Кона, утверждающего, что чтобы понять характер народа, необходимо прежде всего изучить его историю, определенную биогенетическую predisposition, географические факторы, характер общественного строя, влияющий на привычки, манеры, способ мышления, поведения индивидов и внимательно рассмотреть культуру. Нельзя утверждать, что отдельная

личность является носителем национального характера, но у значительного числа индивидов, составляющих данный народ, действительно присутствуют в разных сочетаниях и разной величине некоторые общие черты характера [9, с. 124].

Рассматривая культуру индивида, необходимо помнить, что все культуры развиваются в общем диалоговом пространстве. Чем более развита национальная культура, тем более она стремится к диалогу с другими культурами, становясь при этом многообразнее. В. С. Библер справедливо заметил, что человеческие культуры находятся в постоянном общении, и так как каждая существующая в истории культура весьма своеобразна и непохожа на другие, их общение является диалогом [1, 2]. Как подчеркивает В. И. Матис, «несмотря на то, что «диалог культур» происходил и в самой древности, возможности взаимодействия и взаимовлияния неизмеримо возрастали с развитием общества, с усложнением межнациональных связей» [12, с. 314]. Он отмечает, что культурная традиция, благодаря которой происходит накопление и трансляция человеческого опыта в истории, и каждое новое поколение людей может актуализировать этот опыт, опираясь в своей деятельности на созданное предшествующими поколениями, является устойчивой стороной культуры [12]. Между тем в современных условиях, национальная культура, опираясь на традиции, возобновляется как реакция на расширение международного взаимодействия и усиливающимся ассимилирующим фактором.

Н. В. Кокшаров рассматривает взаимодействие культур как взаимообусловленный, двусторонний процесс, т.е. изменения состояния, содержания, следовательно, и функций одной культуры в результате воздействия другой обязательно должны сопровождаться изменениями в другой культуре, что показывает на двусторонний характер взаимодействия [8].

Ни один народ не может существовать и развиваться обособленно от своих соседей. Так и соседствующие культуры находятся в постоянном взаимодействии, что является древним историческим процессом. При взаимодействии культур появляется возможность сравнить их достижения и ценности. Такой диалог культур, представляющий межэтнические, межнациональные контакты, представляет собой важный фактор в регулировании межэтнических отношений. Однако, данное взаимодействие может иметь противоположные направления. При первом направлении главенствуют интеграция, взаимопроникновение, в процессе которых формируется фундамент для разрешения любого конфликта на основе диалога, снимающий напряженность и создающий необходимую обстановку доверия. Второе направление характеризуется преобладанием одной культурой над другой, где происходят процессы насильственной ассимиляции, что может являться причиной межнационального конфликта. Взаимодействие культур, происходящее и на уровне межличностного взаимодействия, расширяет источники

социальной и культурной информации, способствуя взаимообогащению духовного облика личности в поликультурном пространстве [8].

В условиях взаимодействия культур человек должен быть подготовлен к жизни в поликультурном обществе с помощью адекватной системы образования. В международной энциклопедии образования поликультурное образование трактуется как важная часть современного образования, способствующая усвоению учащимися знаний о других культурах, уяснению общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитанию молодежи в духе уважения инокультурных систем [25, с. 3]. М. И. Богомолова придерживается того, что поликультурное образование по своей сущности близко к межнациональному воспитанию и предусматривает межличностное взаимодействие. Оно направлено на освоение культурно-образовательных ценностей, на взаимодействие различных культур в ситуации плюралистической культурной адаптации к иным культурным ценностям [3]. Мы придерживаемся точки зрения В. И. Матиса, что «для реализации концепции формирования поликультурной личности необходима новая школа, в которой необходимо не просто формировать нравственные качества, но и способствовать подготовке молодого человека к деятельности в условиях интеркультурного пространства. Такой школой могла бы стать общеобразовательная поликультурная модель» [14, с. 100–101]. Рассматривая поликультурное образование как интеграцию и сохранение культурной самобытности личности в условиях поликультурного общества, В. И. Матис в своей работе «Проблема национальной школы в поликультурном обществе» указывает, что поликультурная модель школы – это образовательное учреждение с совокупностью образовательных (общеобразовательных и профессиональных) национальных программ, основанных на государственных стандартах, формирующих у учащихся межкультурную компетентность и способность к быстрому и безболезненному включению в общественную жизнь в условиях многонационального окружения [14, с. 105].

Следует заметить, что пока носитель традиционной культуры находится в сфере конкретных ситуаций, предусмотренных его культурой, он свободно пользуется всем набором конкретных способов поведения, полученных по наследству, но, оказываясь в новых условиях, становится совершенно неспособным и беспомощным. В новой обстановке индивид не способен сразу трансформировать старые правила поведения в новые.

Мы согласны с мнением Э. Дюркгейма, утверждающего, что «...в нас есть два сознания: одно содержит только состояния, свойственные лично каждому из нас и характеризующие нас, между тем как состояния, обнимаемые вторым, общи всей группе. Первое представляет и устанавливает только нашу индивидуальную личность, второе представляет коллективный тип и, следовательно, общество, без которого он не существовал бы... Но эти два сознания, хотя и различные, связаны друг с другом, имея для

обоих себя только один-единственный субстрат. Они, следовательно, солидарны. Отсюда возникает своеобразная солидарность, которая, возникнув из сходств, связывает индивида прямо с обществом» [7, с. 138]. Эти два сознания представляют часть нашей личности и существуют в виде однотипных для людей одной и той же культуры реакций на привычные ситуации в форме чувств и состояний, что и представляет наш национальный характер [22].

Формирование национального характера поликультурной личности начинается с семьи и проявляется через язык, культуру, быт, традиции, через национальные чувства, волю, настроения, вкусы и т. д. (категории национальной психологии). Характер зависит от множества факторов и в том числе от общественных отношений, содержания национальной политики, идеологии [14]. Разнообразие народностей создает благоприятные предпосылки для поликультурного воспитания личности. Именно через знакомство, изучение, анализ культуры разных народов возможно развить нравственные чувства, обеспечить комфортность личности внутри культурного пространства. Уделяя большое значение поликультурному подходу в воспитании, В. И. Матис отметил, что в «условиях взаимосвязей и взаимозависимостей различных культур человек должен быть подготовлен к жизни в поликультурном обществе с помощью адекватной системы образования (обучения и воспитания) – поликультурной модели школы» [13, с. 171]. Добавим, что поликультурное воспитание происходит в рамках как формального образования, охватывающего все ступени от среднего образования до учреждений последиplomного образования, которые повышают квалификацию специалистов или переквалифицируют их, так и непрерывного образования, развивающегося вне обычной системы образования, которое интегрирует возможности многих коммуникационных технологий (телевидение, пресса с самообразованием, групповые игровые занятия и т. д.). Это должно не только быть заботой учебных заведений, но и осуществляться в культурно-просветительских центрах, в семье, церкви, общественных объединениях, через средства массовой информации [6].

Одним из главных способов организации поликультурного воспитания является обеспечение культурологической направленности филологического образования и введение поликультурного компонента в различные учебные дисциплины. Ведущим при этом остается двуязычное и многоязычное обучение (родной язык, язык доминирующего этноса, иностранные языки), которое не только служит коммуникации, но и позволяет приобщаться к различным способам мышления, чувствования, поведения, отмечает Ли Тэн Хой [24]. Следует отметить, что посредством национального языка выражаются мысли, чувства, характер, настроения, передается эмоциональное состояние нации. А. И. Холмогоров подчеркивает, что у каждого народа образовалась своя система образов языка, свои сравнения, метафоры,

пословицы, поговорки в соответствии с характерным для данного народа историческим путем развития, образом жизни, бытовыми условиями, природой, климатом [21]. Язык выполняет многочисленные социальные функции. Язык является не только средством общения, могучим орудием дальнейшего развития национальной культуры каждой национальной общности людей, но он также передает активные психические процессы национальной жизни. Однако, несмотря на то, что в наши дни наблюдается интеграции диалектов и слияние их с национальными языками и уменьшение диалектов на этой основе, лингвистическая интерференция (скрещивание языков), добровольный переход отдельных групп населения на другой язык, национальный язык является наиболее устойчивой сферой национальной жизни. По словам ученых Ж. Ладири и Э. Липьянского возможность доступа к любой культуре открывается посредством языка: «Отсюда все начинается» [229, с. 121]. Проанализировав работы З. Т. Гасанова, Е. В. Васильева, В. И. Матиса, мы отметили, что в особенности работы учителя в современном образовательном учреждении поликультурного региона входит обязательное владение, как минимум, двумя литературными языками: русским и родным. Для более тесных контактов с детьми и их родителями учителю необходимо иметь минимум знаний о диалектах, распространенных в данной местности.

При многоязычном обучении под влиянием культурных ценностей как своего народа, так и страны изучаемого языка формируется культура личности. Ю. Н. Караулов утверждает, что в ходе приобщения учащегося к иностранной культуре формируется «вторичная языковая личность», он становится носителем новой культуры, которая в значительной мере отличается от ценностей, традиций и представлений его родной культуры (Ю. Н. Караулов Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987).

Билингвальное обучение является важнейшей составляющей поликультурного образования и одним из основных направлений, в русле которых развивается поликультурное воспитание в ведущих странах мира. Билингвизм рассматривается с разных позиций, но, несмотря на это все отрасли знания исходят из следующего: существует первичная языковая система, которая используется для общения [23]. Совместное проживание на одной территории нескольких этнических образований, представляющих межэтнические семьи, являлось условием возникновения и развития билингвизма. Конкретизация понятия билингвизма основывается на степени владения языком. Классическое определение дает У. Вайнрайх, определяя билингвизм как практику «попеременного использования двух или нескольких языков одним и тем же индивидом» [26, с. 18–19].

Процесс овладения вторым языком, представленный лингвистом М. М. Михайловым, имеет 3 основных этапа: I этап – понимание и ограниченное использование второго языка; II этап – возможность выразить на втором языке любую мысль при сохранении в речи некоторого акцента;

III этап – максимальная степень владения вторым языком, речь на нем максимально приближается к его природной первооснове [15, с. 54–55].

Поликультурное образование несет в себе много положительных моментов. Расширяя горизонты образовательной деятельности, способствуя формированию многогранного видения мира, оно ставит своей целью формирование человека, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, толерантным отношением к людям разных национальностей, рас, верований. В то же время поликультурное образование делает акцент на взаимосвязи культур, ориентируясь на сосуществование разных культур в общем социальном пространстве. В поликультурном образовании, соответственно, большую роль играет учет особенностей национального характера со всеми его проявлениями. Каждая образовательная система ориентируется на время, характер общественных отношений и социально-политический строй. И все же основным для каждой из образовательных систем в целом является ориентация на воспитание человека, готового и способного жить в современном для него обществе.

Библиографический список

1. **Библер, В. С.** Культура: Диалог культур (опыт определения) [Текст] / В. С. Библер. // Вопросы философии. – 1989. – № 6.
2. **Библер, В. С.** От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. [Текст] / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.
3. **Богомолова, М. И.** Интернациональное воспитание дошкольников: Учебное пособие для студентов пед. институтов [Текст] / М. И. Богомолова. / М-во просвещения СССР. – М.: Просвещение, 1988. – 112 с.
4. **Горячева, А. И.** О некоторых категориях социальной психологии (к вопросу о структуре общественной психологии) [Текст] / А. И. Горячева. // Проблемы общественной психологии / Под ред. В. Н. Колбановского и Б. Ф. Поршнева. – М.: Мысль, 1965. – С. 213–214.
5. **Делор, Ж.** Образование: необходимая утопия [Текст] / Ж. Делор. // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 3–17.
6. **Джуринский, А. Н.** Политкультурное воспитание: сущность и перспективы развития [Текст] / А. Н. Джуринский. // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 93–96.
7. **Дюркгейм, Э.** О разделении общественного труда. [Текст] / Э. Дюркгейм. – М.: Канон, 1996. – С. 138–139.
8. **Кокшаров, Н. В.** Диалог культур и этнополитика. [Текст] / Н. В. Кокшаров. – СПб.: Изд-во С.Петербургского университета, 2001. – 323 с.
9. **Кон, И. С.** К природе национального характера [Текст] / И. С. Кон. // История и психология / Под ред. Б. Ф. Поршнева, Л. И. Анцыферовой. – М., 1971. – С. 122–158.
10. **Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года** // Настольная книга учителя обществознания. – М.: Астрель. – 2003.
11. **Матис, В. И.** Диалог культур, как методология формирования поликультурной личности [Текст] / В. И. Матис. // Социальное качество российской моло-

дежи на рубеже веков: Матер. Всерос. Научно-практич. конф. «Теория и практика воспитательной работы в высшей школе» 21– 23 марта 2000 г. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2001.

12. **Матис, В. И.** Педагогика межнационального общения. [Текст] / В. И. Матис. – Барнаул, 2003.

13. **Матис, В. И.** Поликультурный подход в воспитании как методология формирования поликультурной личности [Текст] / В. И. Матис. // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 13. – С. 162–172.

14. **Матис, В. И.** Проблема национальной школы в поликультурном обществе. [Текст] / В. И. Матис. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1997. – 328 с.

15. **Михайлов, М. М.** Двоязычие (принципы и проблемы). [Текст] / М. М. Михайлов. – Чебоксары, 1969. – С. 54–55.

16. **Политическая психология:** [Текст] Учебное пособие для вузов / Под общей ред. А. А. Деркача, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева – М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 858 с.

17. **Разов, В. Н.** О некоторых элементах национальной психологии [Текст] / В. Н. Разов. // Вестник МГУ. – 1967. – № 2. – 71 с.

18. **Садыкова, Л. Р.** Поликультурное воспитание: принципы, функции, содержание, способы [Текст] / Л. Р. Садыкова. // Вестник ТИСБИ. – Казань. – 2005. – № 2.

19. **Сикевич, З. В.** Русские: «образ» народа (социологический очерк). [Текст] / З. В. Сикевич. – СПб.: Изд-во С.Петербургского университета, 1996. – 152 с.

20. **Солоневич, И. Л.** Народная монархия. [Текст] / И. Л. Солоневич. – М., 1991.

21. **Холмогоров, А. И.** Единый и многонациональный. [Текст] / А. И. Холмогоров. – Рига: Изд-во ЛИЕСМА, 1970. – 170 с.

22. **Чеснокова, В. Ф.** Особенности русского национального характера. [Текст] / В. Ф. Чеснокова. – М., 1993. – 359 с.

23. **Этманова, Л. А.** Проблемы видов и типов билингвизма в психолингвистике [Текст] / Л. А. Этманова. // Вестник МГЛУ. Выпуск 483. – М., 2004. – С. 30–37.

24. **Le Than Khoi.** From Multiculturalism to Interculturalism: The Role of Education // Hitotsubashi journal of social studies. Vol. 27, Special Issue. – Tokyo, 1995. – P. 93–97.

25. **The international encyclopedia of education** / editors-in chief Torsten Husén, T. Neville Postlethwaite. Vol. 7. – Oxford: Pergamon, 1994. – P. 3963.

26. **Weinreich U.** Languages in contact: findings and problems. – N-Y., 1953. – P. 18–19.

Г. Ц. Цыбекмитова

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭТНОЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Анализ методологической, научной, психолого-педагогической, методической литературы, а также образовательной практики позволило выявить противоречие между динамично возрастающим количеством результатов научных исследований по этническому опыту природопользования и недостаточным внедрением этих знаний в практику педагогической деятельности.

Сегодня очень важно пробудить в людях чувство единства с природой, с другими людьми, чувство ответственности за жизнь других живых существ, чувство сопричастности ко всему, что происходит на Земле. Потому что, только люди живущие на этой Земле ответственны за её сохранение. Земля наша едина, для естественной природы не существует границ различных государств, которые имеются на политической карте. Естественные природные законы, в том числе и глобальные круговороты веществ объединяют в единое целое нашу планету. Поэтому для решения глобальных экологических проблем требуются всеобщие усилия.

В то же время глобальные проблемы человечества складываются из национальных и региональных уровней. Региональный уровень знаний намного ближе к пониманию, ибо ею пронизано всё сознание определённого индивидуума, который непосредственно живет в данном регионе и воочию ощущает эти изменения. Актуализация данных знаний, совместное обсуждение и приобретение новых – вот на что, на наш взгляд, необходимо ориентироваться при обучении студентов.

Исторически под влиянием природно-климатических, хозяйственных, религиозных, этнокультурных, политических и других факторов у коренных жителей Забайкалья были выработаны определённые принципы взаимодействия с природой, как адаптация к ландшафтной среде. Опыт освоения территории, традиции ведения хозяйства, знания об особенностях окружающей среды передавались у жителей от поколения к поколению в ходе совместного труда в течении многовекового исторического периода. Дети, основываясь на знании родителей, обогащая их своими наблюдениями, вырабатывали принципы устойчивого взаимоотношения с природой. При дальнейшем развитии общества (период коллективизации, индустриализации) всё больше уменьшалась возможность родителей передавать детям

на практике свои навыки и умения, что способствовало потере многих эмпирических знаний и росту разрыва между человеком и природой. В настоящее время многие люди не только молодого, но и среднего поколения не знают традиций своих предков по учету природных особенностей территории их проживания, традиционным способам ведения хозяйства, общения с природой и другими факторами, которые создавали возможность сохранить природные основы своего существования.

При сложившейся на современном этапе ситуации большую роль должен играть профессионализм учителя, как человека несущего знания в массы, знающего особенности жизнеобеспечения человека в Забайкалье. Введение в образовательный процесс и в процесс научного познания вопросов этнического природопользования, этнической культуры коренных народов позволит рассмотреть в комплексе процессы природопользования этносов и связанной с ним социальные вопросы. Этот богатый материал, основанный на знании практики взаимоотношения этносов с природной средой, богатство духовного и материального мира, дает возможность ориентации экологического образования на освоение этнического опыта природопользования, отражающего этноэкологические идеи о сотворчестве человека и природы, вписанности человека в целостную систему.

С другой стороны, в историческом плане, особенно на территории Забайкалья, этноэкологическое изучение расселения отдельных народов дает реальные примеры мирной аккультурации на основе совместного природопользования разных этносов, что имеет большое социальное значение, вносит в экологическое образование гуманистическую компоненту. Как отмечает Б. С. Кубанцев, «изучение педагогических и социальных аспектов проблемы, истории взаимоотношений человека и природы, истории природоохранительного законодательства у нас в стране, отражение проблемы в литературе, изобразительном искусстве и т. п. – вот ряд возможных гуманистических направлений исследований природоохранительного плана» [10, с. 60].

В настоящее время координирующей дисциплиной интеграции естественных и гуманитарных наук может выступать этническая экология. Впервые в российской науке этническая экология как научное направление было определено В. И. Козловым, как «особое направление на стыке этнографии и экологии человека и ставящей своей задачей изучение традиционных систем жизнеобеспечения этнических групп и этносов в целом в природных и социально-культурных условиях их обитания, а также влияние сложившихся экологических взаимосвязей на здоровье людей; изучение использования этносами природной среды и их воздействия на эту среду, традиций рационального природопользования, закономерностей формирования и функционирования этноэкосистем» [9, с. 8].

В этом плане, Забайкалье с ее особенностями природно-климатических условий, с присущим ей различием в этнической, конфессиональной, культурной среде представляет собою уникальный полигон для исследований.

Реализация в педагогическом процессе этноэкологических знаний возможна через организацию спецкурсов, выполнение курсовых и дипломных работ, а также в качестве дополнительного материала при изучении таких дисциплин, как «Социальная экология», «Региональная экология», «Экология Забайкалья» и др.

Ниже дается разработанный нами спецкурс «Этническая культура коренных народов Забайкалья», предназначенный для студентов педагогического вуза и направленный на формирование экологической культуры и педагогической компетентности будущего учителя и педагога.

Основными задачами курса являются:

- формирование знаний о географическом положении Забайкалья и особенностях природной среды;
- формирование ответственного отношения к природе на основе знакомства с принципами традиционного природопользования и природоохранных традиций;
- формирование экологической культуры студента на основе осознания морального выбора способов целесообразной деятельности в природе и обществе через призму традиций этнического природопользования;
- психолого-педагогические факторы формирования экоцентрического экологического сознания.

Студенты должны знать:

- основные понятия: природа, окружающая среда, окружающая природная среда, биосфера, техносфера, экосфера, ноосфера, природопользование, традиционное природопользование.
- историю взаимодействия общества и природы в Забайкалье, возникающие противоречия на современном этапе развития общества (рациональное и нерациональное природопользование);
- факторы деградации окружающей природной среды, ресурсосберегающие технологии традиционного природопользования народов Забайкалья;
- экологическую этику мировых религий как одной из основ формирования экологического мировоззрения;
- психолого-педагогические аспекты экологических проблем;
- представителей коренных народов Забайкалья;
- основные виды хозяйственной деятельности.

Студенты должны уметь:

- наблюдать за процессами, происходящими в природе в результате деятельности человека;
- устанавливать взаимосвязи между процессами, которые протекают в природных системах в результате хозяйственной деятельности человека;

- оценивать количественно и качественно деградацию пастбищных угодий, влияние хозяйственной деятельности человека на природные комплексы;
- получать информацию из разных источников, разъяснять окружающим значимость экологических знаний;
- владеть нормами экологически целесообразного поведения;
- использовать примеры рационального традиционного природопользования народов Забайкалья как фактора сохранения природных ресурсов и окружающей среды.

**Учебно-тематический план спецкурса
«Этническая культура коренных народов Забайкалья»**

Наименование разделов и тем	Всего часов	Аудиторные занятия (час.)			Самостоятельная работа
		Лекц.	Сем.	Практ	
1. Введение	4	2			2
2. Природные условия и особенности природопользования в Забайкалье.	12	2	2	2	6
3. Традиционное природопользование коренных народов Забайкалья.	6	2	2		2
4. Номадное животноводство: культурно-экологические аспекты взаимодействия.	8	2		2	4
5. Экстенсивное земледелие.	6	2		2	2
6. Природная среда и здоровье населения Забайкалья.	6	2	2		2
7. Восточная медицина как фактор наукоемкой технологии.	4	2			2
8. Природоохранная этика мировых религий и их влияние на сохранение биоразнообразия.	6	2	2		2
9. Современное природопользование и экологические проблемы.	6	2		2	2
10. Психолого-педагогический потенциал взаимодействия личности с природой.	4	2			2
Всего	62	20	8	8	26

Содержание спецкурса

«Этническая культура коренных народов Забайкалья»

1. *Введение.* История и эволюция взаимоотношений человека, общества и природы. Этническая экология, ее связь с естественными и гуманитарными науками.

2. *Природные условия и особенности природопользования в Забайкалье.* Географическое местоположение Забайкалья. Рельеф. Климат. Природные воды. Почвы. Растительный мир. Животный мир. Физико-географическое районирование. Природные ресурсы.

Практическая работа: Влияние хозяйственной деятельности человека на природные комплексы.

3. *Традиционное природопользование коренных народов Забайкалья.* Представление об адаптивном природопользовании. Охота и традиционные промыслы (рыбный промысел, сбор дикоросов). Аграрное природопользование и ее природные предпосылки.

4. *Номадное животноводство: культурно-экологические аспекты взаимодействия.* Система кочевания. Структура животноводства: причины рационального соотношения сельскохозяйственных животных. Кормовая база. Технология пастбы (наука пастушества)

Практическая работа: Оценка ёмкости пастбищ и степени нагрузки на него.

5. *Экстенсивное земледелие.* Влияние природных условий на развитие земледелия. Структура посевов сельскохозяйственных культур. Культура и экология земледелия. Состояние природных ландшафтов.

Практическая работа: Оценка почвенно-земельных ресурсов Забайкальского края.

6. *Природная среда и здоровье населения.* Природно-очаговые заболевания. Микроэлементозы человека и животных. Загрязнения природной среды в связи с хозяйственной деятельностью человека. Народная медицина у коренных народов Забайкалья.

7. *Восточная медицина как фактор наукоемкой технологии.* Восточная медицина – как культурное наследие Забайкалья. «Атлас тибетской медицины». «Зеркало мудрости человеческой. Основы тибетской медицины».

8. *Природоохранная этика мировых религий.* Иудаизм и христианство. Индуизм. Даосизм. Конфуцианство. Буддизм.

9. *Современное природопользование и экологические проблемы.* Проблемы загрязнения атмосферного воздуха, воды, сохранения почвенных ресурсов и биологического разнообразия.

Практическая работа: Отбор и исследование проб воды, воздуха и почвы.

10. *Психолого-педагогический потенциал взаимодействия личности с миром природы.* Сущность антропоцентрического и экоцентрического экологического сознания. Функции психолого-педагогического потенциала мира природы: психофизиологическая, психотерапевтическая, реабилитационная, эстетическая, познавательная, удовлетворения потребности в компетентности, самореализации, общения.

Вся программа основана на изучении особенностей территории Восточного Забайкалья, проявляющегося в его географическом положении и полиэтническом составе народонаселения, имеющем многовековую историю совместного проживания. Природно-климатические особенности, которые играли роль в развитии специфического природопользования обобщены в учебном пособии по региональной экологии [5].

Учитывая, что географическая среда определяет характер хозяйственной деятельности народа, содержание и формы материальной и духовной культуры, принципы взаимодействия с природной средой, представляемая программа спецкурса позволит формировать новое экологическое сознание через призму этнической культуры, содействовать возрождению и сохранению этноэкологического мировоззрения коренных народов Забайкалья.

Введение в образовательный процесс и в процесс научного познания системы профессионального высшего образования вопросов этнического природопользования, этнической культуры коренных народов Забайкалья, является, как пишет И. С. Урбанаева, основой для «координации естественнонаучных и гуманитарных исследований, которая позволит выявить закономерности и особенности взаимодействия природного и антропологического комплексов ... обнаружить универсально-человеческое содержание выработанных в конкретной среде обитания форм человеческой жизнедеятельности» [14, с. 27–28]. Сбалансированная взаимосвязь внутреннего и внешнего мира человека, выраженная в материальной и духовной культуре народов, проживающих в Забайкалье, способствовало освоению данной обширной территории на протяжении многих веков. Следовательно, сохранение природной среды возможно при богатстве внутреннего мира человека. Д. С. Лихачев пишет, что «экологию нельзя ограничивать только задачами сохранения природной биологической среды. Для жизни человека не менее важна среда, созданная культурой его предков и им самим» [11, с. 11–12]. Поэтому экологическое образование должен иметь мультидисциплинарный характер. При этом открывается возможность для установления и реализации диалога культур.

В плане этноэкологического образования изучение природно-климатических особенностей и опыта традиционного природопользования, отражения его в различных элементах этнических культур (изучение опыта жизни в природе), позволяет развивать у студентов интерес к их изучению с последующим анализом личностного отношения к освоению природы и культуры отражающей природу. Разработанная А. С. Белкиным [2] теория витагенного обучения и предложенная Г. П. Сикорской [12] технология этноэкологических проекций витагенного обучения, играет особо важную роль в полиэтническом коллективе студентов, где субъекты образовательного процесса, носители культур разных этносов имеют возможность показать опыт общения с природой через призму своей этнической культуры. Такой прием

взаимодействия А. С. Белкин называет ретроспективным анализом жизненного опыта с раскрытием его связей в образовательном процессе. Актуализация сбалансированного этнического опыта природопользования и ведения хозяйства в определенной социальной и природной среде вызывает у студентов повышенный интерес к истории своего народа в аспекте взаимодействия его со средой обитания на основе экоцентрического мировоззрения.

При этом важно учесть мнение И. Ю. Гладкого, что мерилom устойчивости этноэкосистемы является способность «продуцировать» этнокультурную идентичность [4, с. 255], а устойчивая культурная идентичность личности, как отмечает Е. И. Дворникова – это «осознание себя в качестве носителя определенных культурных традиций, выступающего в отношении к другим культурным традициям как субъект сохранения и развития человеческой культуры в целом» [7, с. 5]. В подтверждение вышесказанному Г. Н. Волков пишет, что «без своего – чужого не поймешь. Без собственного фундамента здания цивилизации не построить» [3, с. 132].

Различные аспекты этнической экологии, как науки возникшей на стыке этнологии и экологии могут раскрываться во взаимодействии многих вузовских дисциплин, как естественных, так и гуманитарных (схема). В рамках каждого учебного предмета может быть рассмотрена та экологическая проблематика, которая вытекает из содержания данного предмета и его специфики. Только при таком единстве и разнообразии можно достичь формирования целостного экологического сознания.

Линиями содержания образования выступают культурно-историческое пространство (человек и история, человек и культура), экологический компонент (человек и природа), культура здоровья (человек и здоровье) и социально-правовой аспект (человек и общество, человек-человек).

При обсуждении вопроса о взаимоотношении этноса с природной средой необходимо рассматривать принципы адаптации их к условиям существования. По определению Л. Н. Гумилева, возникновение множества этносов связано с расселением человека по континентам и адаптацией его к ресурсно-биологическим и физическим условиям осваиваемых местностей, т. е. к природным факторам. Каждый из них развивал технологии жизнеобеспечения так, чтобы повысить свою устойчивость. Адаптация отражалась на демографических показателях, что выражалась в средней продолжительности жизни народа, как отражение этнического здоровья [6].

Вопросам адаптации, экологии и здоровья населения в зависимости от климатических условий (большие суточные амплитуды атмосферного давления, температуры воздуха, резкие смены погодного режимы в переходные сезоны года, приводящие к пыльным бурям, низкая относительная влажность воздуха) посвящена монография [1]. Удаленность от океанического влияния является причиной йод-дефицитных заболеваний населения.

Многочисленные копытные и грызуны становятся причиной природно-очаговых заболеваний.

Кроме природных факторов на статус здоровья забайкальцев оказывает и антропогенное влияние, например, промышленные разработки месторождений полезных ископаемых, имеющих более 300-летнюю историю своего развития. С развитием горнорудной промышленности связаны избыток, дефицит и дисбаланс микроэлементов в природной среде. В связи с чем развиваются различные эндемические заболевания (Кашина-Бека, Кешана, флуороз, кариес). Эти и другие причины способствовали развитию народной медицины. Данные знания могут найти своё применение при изучении таких дисциплин, как валеология, медицинская география.

При изучении исторических и культурологических дисциплин появляется возможность привлечения материалов по особенностям жизнеобеспечения населения.

В данном направлении можно рассматривать отличительные особенности материальной и духовной культуры этносов, населяющих Забайкалье. По определению В. И. Козлова, материальная и духовная культура этносов является проявлением адаптационных механизмов людей на личностном и групповом уровне к экологической нише, выраженное в создании комфортных условий жизни (жилище, одежда, пища) и выхода из различных стрессовых ситуаций (обряды, стереотипы поведения) и т. д. [16, с. 5].

Адаптационные возможности человека в условиях Забайкалья можно показать на модели питания бурят, как одном из механизмов их жизнеобеспечения, скоординированном природными условиями и системой хозяйственной деятельности. Модель подробно описана автором в учебном пособии [15, с. 94–96].

Многонациональность Забайкалья определила присутствие различных конфессий: шаманизма, буддизма, христианства и др. Поэтому для данной территории характерно своеобразие культурной среды, отражающая традиции народов Центрально-Азиатского региона и культуры европейской части России. Как представляет А. К. Тулохонов: «особое значение в оценке социально-этнических аспектов природопользования имеет сохранение и возрождение религиозно-культового отношения к природе как к матери, как к дому. Как известно, у всех аборигенных народов Сибири существовала система запретов, своего рода «табу» на вырубку лесов, сезонный лов рыбы и охоты. В основе этих запретов лежали природные циклы, забота о сохранении животного мира, уникальных природных ландшафтов и объектов в виде останцовых скал, источников и т. д., что позволяло сохранять их от уничтожения» [13, с. 16].

Одним из ярких примеров такого отношения к природе является природно-культовый комплекс Алханайского национального парка, в том числе

останцовая скала, называемая храмом-воротами Алханая – одна из шести буддийских святынь мира.

Буддизм как одна из религий коренных народов Забайкалья имеет огромный потенциал воспитания экологической этики, возможности адекватного восприятия мира, выбора позитивного образа жизни.

Раскрывая философию буддизма О. В. Доржигушаева пишет, что фундаментальной идеей буддийской философии является идея о нерасчлененности субъекта и объекта, человека и природы, материи и духа. Она рассматривает весь мир и человека как одну динамическую психофизическую целостность (Универсум). Экологическое значение понятия Универсума буддисты видят в принципах абсолютной изменчивости (анитьята), пустотности (шуньята) и взаимообусловленности всего сущего [8, с. 54].

Экологичность принципа анитьята заключается в постоянстве изменения мира, в переходе из одного состояния бытия в другое. Жизнь прекращается с прекращением этого движения. Буддизм отрицает наличие у отдельных вещей и явлений их внутренней сущности: они существуют только через взаимодействие с другими, в этом принцип пустотности. Изменяя природу, человек лишает многие виды условий существования и они вымирают. Любая форма жизни, любое явление в биосфере обусловлено совокупностью взаимодействий. В этом состоит всеобщая взаимообусловленность философии буддизма. С экологической точки зрения мы говорим о взаимосвязи живой и неживой природы, о цепи питания, о внутреннем динамическом равновесии экосистемы.

В настоящее время всё человечество испытывает большие психологические проблемы, связанные с темпом жизни. Причиной возникновения психологических проблем зачастую является недостаток терпимости.

Согласно буддизму, терпимость по отношению к жизненным обстоятельствам необходима потому, что страдание извечно и постоянно присуще бытию. Буддисты советуют, что не надо преждевременно расстраиваться из-за проблемы, которая будет разрешена в результате ваших действий. А если вы не в силах разрешить эту проблему, то также бессмысленно становиться несчастным или испытывать неприязнь к этому. Этот же принцип можно применить по отношению к потребностям. Человеческие потребности с улучшением социальной жизни постоянно растут. Этот рост часто бывает не обусловлен реальной необходимостью, а спровоцирован понятиями престижа или рекламной компанией производителей товара. По данному поводу О. В. Доржигушаева пишет: «Постоянная неудовлетворенность из-за искусственно созданных потребностей позволяет манипулировать сознанием человека. Образ «прет» – вечно голодных существ – является в буддизме аналогией такого сознания, озабоченного лишь обладанием. Терпимость по отношению к жизненным обстоятельствам помогает человеку

сохранять позитивное настроение вне зависимости от обладания чем-либо, вне зависимости от внешних условий» [8, с. 34].

Следовательно, знание философии буддийского мировоззрения позволяет осмыслить этические взгляды на мир и культуру здоровья.

Таким образом, в образовательном процессе высших учебных заведений имеется немало возможностей повышения общей культуры и формирования экологического мировоззрения на основе изучения исторически накопленной практики взаимоотношения этносов с природной средой, богатства духовного и материального мира человека, проживающего в Байкальской Азии.

Библиографический список

1. **Агаджанян, Н. А.** Адаптация, экология и здоровье населения различных этнических групп Восточного Забайкалья [Текст] / Н. А. Агаджанян, Н. Г. Гомбоева. – Новосибирск: Изд-во СО РАН; Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2005. – 152 с.
2. **Белкин, А. С.** Теория и практика витагенного обучения с голографическим методом проекции [Текст] / А. С. Белкин. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1997. – 17 с.
3. **Волков, В. Г.** Этнопедагогика: учебник [Текст] / В. Г. Волков. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
4. **Гладкий, И. Ю.** Географические основы этноэкологии [Текст] / И. Ю. Гладкий. – СПб., 2005. – 308 с.
5. **Гомбоева, Н. Г.** Региональная экология и экология человека: учеб. пособие [Текст] / Н. Г. Гомбоева, Г. Ц. Цыбекмитова, А. А. Томских. – Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2001. – 92 с.
6. **Гумилев, Л. Н.** Этносфера: история людей и история природы [Текст] / Л. Н. Гумилев. – СПб: Изд. дом «Кристалл», 2002. – 576 с.
7. **Дворникова, Е. И.** Культурная идентичность и толерантность: концепция, теория и условия формирования [Текст] / Е. И. Дворникова. – Ставрополь: Ставропольское книжное изд-во, 2005. – 388 с.
8. **Доржигушаева, О. В.** Экологическая этика буддизма: учеб. пособие [Текст] / О. В. Доржигушаева. – СПб.: «Карма Йеше Палдрон, 2002. – 68 с.
9. **Козлов, В. И.** Основные проблемы этнической экологии [Текст] / В. И. Козлов // Сов. этнография. – 1983. – № 1. – С. 3–16.
10. **Кубанцев, Б. С.** Природоохранительная подготовка студентов, как форма профессиональной подготовки будущих учителей [Текст] / Б. С. Кубанцев // Экологическое воспитание и образование при подготовке учителя. – Волгоград: ГПИ, 1983. – 60 с.
11. **Лихачев, Д. С.** Избранное о культурном и природном наследии. Экология культуры [Текст] / Д. С. Лихачев // Экология культуры: Альманах Института Наследия «Территория». – М.: Институт наследия, 2000. – 216 с.

12. **Сикорская, Г. П.** Ноогуманистическая модель эколого-педагогического образования [Текст] / Г. П. Сикорская – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1998. – 197 с.

13. **Тулохонов, А. К.** Социальные аспекты решения экологических проблем в Байкальском регионе [Текст] / А. К. Тулохонов // Человек у Байкала и среда его обитания. – Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 1991. – 16 с.

14. **Урбанаева, И. С.** Философия истории региона как основа экологического подхода к проблемам будущего Байкальского региона [Текст] / И. С. Урбанаева // Человек у Байкала и среда его обитания. – Улан-Удэ, 1991. – С. 27–28.

15. **Цыбекмитова, Г. Ц.** Народы Забайкалья: экология и природопользование: учеб. пособие [Текст] / Г. Ц. Цыбекмитова, В. Ф. Задорожный, А. В. Константинов. – Чита: Изд-во Забайкал. гос. гум.-пед. ун-та, 2007. – 149 с.

16. **Этническая экология: теория и практика.** [Текст] – М.: Мысль, 1991.

УДК 372.882. 1.09.

С. М. Петрова, Л. Г. Бысыина

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА А. ПЛАТОНОВА В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

На современном этапе образовательного процесса в школе главной задачей педагогов является всестороннее содействие становлению личности с развитой коммуникативной компетентностью. Основным принципом обучения становится внимание к внутреннему миру ребенка, обогащению его духовного потенциала, проявлению способности ученика к речевому межличностному, межкультурному взаимодействию и взаимопониманию. В связи с этим на первый план выдвигается проблема обеспечения новых подходов в организации литературного образования, которое направлено на развитие и саморазвитие личности ученика, способного реализовать свой творческий потенциал. Это требует создания условий для включения учащихся в творческую деятельность, направленную на получение новых для него знаний, что возможно при использовании современных педагогических технологий. Одной из них является технология личностно-ориентированного обучения.

Педагоги и психологи (Н. А. Алексеева, Д. А. Белухина, Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, В. В. Сериков, И. С. Якиманская), обосновывая необходимость и возможность развития личностно-ориентированного образования, рассматривают его как часть культуры, как образование, которое обеспечивает личностно-смысловое развитие учащихся, поддержи-

вает индивидуальность, неповторимость каждой детской личности, опираясь на ее способность к самоизменению и культурному саморазвитию.

При этом важнейшей составляющей учебного процесса становится личностно-ориентированное взаимодействие учителя с учениками. Ученик становится и объектом, и субъектом обучения. Учитываются прежде всего его потребности, мотивы, цели, способности, активность, интеллект и другие индивидуально-психологические особенности. Методика педагогов-практиков (В. А. Лазарева, И. А. Фогельсон, О. И. Любимов, И. И. Аркин) показывает, что, используя технологию личностно-ориентированного обучения, можно так организовать учебный процесс, при котором значительно активизируется участие школьников в познавательной и исследовательской деятельности, результатом чего является наиболее полное освоение учеником художественного произведения с учетом собственного жизненного опыта. Такая организация уроков литературы особенно необходима при знакомстве с таким писателем, как Андрей Платонов, который создал «собственную уникальную модель мира» [1, с. 41].

В учебные программы средней школы произведения А. Платонова были введены сравнительно недавно. Забытый современниками в середине 30-х годов, писатель вновь нашел дорогу к своему читателю в начале 60-х, но лишь во второй половине 80-х, когда были опубликованы ранее запрещенные произведения (рассказ «Усомнившийся Макар», повести «Котлован» и «Ювенильное море», роман «Чевенгур» и др.), состоялось подлинное открытие Платонова. Учебными программами современной школы предусматривается изучение целого ряда его произведений, от «детских» рассказов и сказок («Юшка», «Корова», «Волшебное кольцо») до самого значительного и философски насыщенного романа «Чевенгур».

В настоящее время предприняты и предпринимаются серьезные попытки целостного, концептуального подхода к изучению творчества писателя. Уже в начале 90-х годов творчество Андрея Платонова стало объектом исследований И. В. Рогожиной, Ю. И. Орлова, Л. В. Колосс и других. Однако условия для комплексного решения этой проблемы и формирования целостной системы практического изучения произведений Платонова сложились только в конце 90-х годов, когда с достаточной полнотой были освещены ее литературоведческие аспекты и сформирована убедительно аргументированная литературоведческая концепция.

Сегодня проза А. Платонова прочно вошла в программы по литературе не только для русских, но и для национальных школ. Но методика изучения произведений А. Платонова в национальной школе остается недостаточно разработанной. В практике современной национальной школы творчество А. Платонова, представленное фрагментарно в отдельных классах, изучается, в основном, на заключительном этапе литературного образования учащихся.

Практическое освоение произведений Платонова сталкивается с рядом проблем, среди которых главная – осложненность их читательского восприятия, которая обусловлена философской насыщенностью эстетических решений и своеобразием стиля писателя. Если изложение биографического материала и исторического контекста творчества Платонова особых трудностей не представляет, то освоение главных его произведений оказывается затрудненным.

Восприятие этих произведений не опирается на предшествующий опыт учащихся, поскольку каждое из них представляет собой специфическое, не имеющее аналогов явление литературного процесса. Не упрощает задачи учителя и то обстоятельство, что современное литературоведение не предполагает однозначного толкования художественной специфики произведений А. Платонова, а освещение всего спектра предлагаемых решений в пределах учебной программы для национальных школ затруднительно.

Ограниченный временными рамками учитель вынужден выносить большую часть материала по творчеству писателя на самостоятельное изучение. Как следствие, учащиеся не получают достаточной предварительной установки преподавателя, и в процессе самостоятельного чтения у них формируются устойчивые стереотипы о непонятности произведений писателя, поэтому учащиеся не выражают желания вновь обратиться к ним. Самостоятельное изучение творчества Платонова художественной специфики его произведений не раскрывает, поскольку не опирается на предшествующий опыт учеников.

На наш взгляд, изучение творчества А. Платонова в средней национальной школе должно быть систематизировано: на каждом этапе иметь свою специфику, обусловленную возрастными, психологическими, национальными особенностями восприятия школьников, их интересом к предложенным произведениям, с тем чтобы знакомство с творчеством писателя носило не эпизодический характер, а являлось подготовкой к изучению монографической темы в старших классах. Более глубокому постижению учащимися личности этого уникального художника слова, эстетических взглядов писателя, нашедших отражение в его произведениях, поможет системное изучение произведений А. Платонова

Ведь и взрослому нелегко постигать произведения этого самобытного писателя – настолько необычен и сложен его стиль, философски и нравственно глубока проблематика его творчества. Произведения А. Платонова невозможно осмыслить без определенных усилий, эмоциональных и интеллектуальных затрат читателя. Оно рассчитано самим автором на узнавание, понимание и сопереживание. Но для того, чтобы читатель, раздираемый противоречиями своего переходного или предпереходного возраста, попытался сравнить опыт своего детства с чужим и нашел иногда в почти парал-

тельно выверенном, иногда до неузнаваемости непохожем детстве, ответы на свои жизненно важные вопросы, требуется помощь учителя.

Однако для понимания творчества Платонова одного эмоционального переживания недостаточно. Знакомясь с инонациональной литературой, школьники нередко испытывают серьезные трудности в восприятии художественного произведения, не имеющего аналогов не только в их родной, но и в русской литературе. Как показывает практика, здесь учителю может существенно помочь опора на личностно-ориентированное обучение.

На наш взгляд, возможность открытия «универсальных знаков» платоновского мира даруют юным читателям сказки А. Платонова. Урок в V классе по сказке-были «Неизвестный цветок» будет открытием учащимися мира писателя, поэтому проводим занятие в виде урока-встречи «В гостях у Андрея Платонова». Особенность поэтики Платонова, состоящей в глубинной связи между философией и словом писателя, будет лучше воспринята учащимися якутской школы при сопоставительном анализе со сказкой якутского писателя Т. Сметанина «Жаворонок». Сказка Т. Сметанина о девочке-сироте, которая преодолевает преграды благодаря трудолюбию и доброте, близка сказке-были Платонова не только по содержанию, но и по системе образов, и по ключевым словам-фразам.

Думается, подходы к анализу языка этих сказок должны быть достаточно гибкими, способными донести до учащихся, что язык литературного произведения является тем строительным материалом, который способствует созданию словесно-художественной образности. Используется метод сравнения:

– Выпишите слова из сказки якутского писателя Т. Сметанина «Жаворонок», отражающие национальный колорит.

– Выпишите слова из сказки-были А. Платонова, которые трудно дословно перевести.

– Что общего между «Жаворонком» Т. Сметанина и «Неизвестным цветком» А. Платонова? Со сказкой якутского писателя дети уже знакомы, и потому они легко находят общее в произведениях (*В обоих заглавиях названы главные персонажи; девочка по имени Жаворонок и маленький цветок – оба одиноки; оба маленькие, хрупкие, выносливые*).

– Какие отличия у главных героев двух сказок? (*– Неизвестный цветок – растение, но о нем Платонов говорит как о живом существе. Девочка Жаворонок похожа не только на цветок, но и на Дашу из сказки А. Платонова*).

Учитель строит процесс обучения, ориентируясь на предшествующий опыт юного читателя. Педагог становится советником, консультантом, соавтором, а ученик входит в роль исследователя. Таким образом, главными качествами ученика являются инициативность и самостоятельность в решении таких вопросов, как «Анализ настроения сказки», «Главный герой сказки», «Почему произведение названо сказкой – былью?»

Предпочтения учителя смещаются в сторону «внутренней» дифференциации, предполагающей индивидуальный подход к ребенку (или группе детей) в ходе урока. Проводим смену умственных действий, используя метод гипотез («Предположи, что девочка сорвала неизвестный цветок...»), метод образного видения («Передай цветом настроение начала, середины, конца сказки–были Платонова...»). Здесь значима каждая деталь, каждое слово. Нахождение ключевых слов помогает детям понять, что в сказке–были «Неизвестный цветок» Платонова и сказке «Жаворонок» Сметанина бесприютные сердца тянутся друг к другу, находя одно в другом надежду и опору. Учитель помогает учащимся увидеть, что Платонов связывает особые надежды с детьми. «Большие – только предтечи, а дети – спасители Вселенной», – писал Платонов в статье «Знамена будущего».

В VI классе предлагаем провести работу по рассказу А. Платонова «Корова». Здесь уже в самом начале работы проявляется одна из особенностей платоновского рассказа: на первый взгляд, главным героем является корова – обычное домашнее животное. Учащимся дается задание: найти описание коровы и проанализировать (*Почему у коровы нет клички? Как автор описывает корову? На что он обращает внимание в ее «портрете»? Чьими глазами дано описание? Как «портрет» коровы характеризует мальчика? Его отношение к корове? Что значила корова в жизни Васи?*).

Учитель предлагает учащимся включить описание собственного состояния, когда они оставались хотя бы на короткое время без матери. И ребята приводят ключевые слова рассказа (*страх, боль, одиночество, тоска, ожидание*). Репродуктивный пересказ произведения А. Платонова обогащает и активизирует словарный запас школьников, совершенствует их навыки построения предложений и развивает выразительность устной монологической речи. Ученики в свою речь включают обороты речи, эмоционально-экспрессивные слова. Они, может быть, впервые осознают, как любят и оберегают их от боли матери. Все это помогает понять силу материнской любви.

При анализе рассказа «Корова» мы обращаемся к ранее изученному произведению «Неизвестный цветок», сравниваем образы главных героев (Даши и Васи Рубцова). Принципы сопоставления и последовательности становятся основными при изучении рассказа Платонова. В конце урока учащиеся составляют план сочинения по теме «Трагедия коровы – матери», учитывая последовательность проведенного анализа: I. Необычный герой. II. Трагедия коровы-матери. III. Мать всегда остается матерью.

В VII классе проводим урок-интерпретацию по рассказу А. Платонова «На заре туманной юности». К пониманию художественной задачи рассказа – изображению условий и предпосылок формирования нравственного героического начала в человеке – учащиеся приходят путем творческой работы. Ее суть состоит в следующем: на уроке зачитываются эпизоды из рассказа (1. «Ольга нашла небольшой деревянный дом ... и постучала

в запертые сени ...» 2. «А ты учись, я тебя одна прокормлю» (Ольга). 3. «– Прыгай! – посоветовала ему Ольга. – А ты? – спросил Подметко ...»), а ребята должны дописать его, то есть заняться: а) сюжетосложением, б) завершением описания образов героев в соответствии со своим пониманием авторской идеи и представлениями о жизни и судьбе человека. Затем сравниваем тексты учащихся и автора, выясняем общее и различия.

Так, решение литературной задачи превращается в осмысление нравственной проблемы, в которую дети включены через творческую работу на самом высоком уровне активности. Учитывая особенности литературного развития младшего подросткового периода, в этих классах мы обращаемся к частично- поисковому, проблемному методам. Подобный подход к анализу художественного произведения повышает уровень познавательной активности учащихся. «Пусть за меня все люди на свете живут...» – кредо одухотворенности героини платоновского рассказа «На заре туманной юности», – красной нитью проходящее через творчество писателя, воспринимается читателями этого возраста особенно непосредственно, живо.

Таким образом, применение технологии личностно-ориентированного обучения при изучении произведений А. Платонова в V–VII классах якутской школы, на наш взгляд, способствует развитию эстетической восприимчивости, воссоздающего воображения, логической мысли, ассоциативного мышления, а также помогает детям познакомиться с особенностями видения мира писателем и развивает коммуникативную компетентность, основанную на межкультурном взаимопонимании.

Библиографический список

1. **Вьюгин, В. Ю.** «Страна философов» Андрея Платонова: проблема творчества. Вып.5. [Текст] / В. Ю. Вьюгин. – М., Наследие. 2002. – 41 с.

УДК 371.13(470.57)

Л. С. Исаргакова

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В РЕСПУБЛИКЕ БАШКОРТОСТАН В КОНЦЕ XX В. (1984–2000 гг.) И ИХ ХАРАКТЕРИСТИКА

Исследование вопросов трудового воспитания школьников, являясь педагогической и социальной проблемой, не теряет свою значимость в современной социокультурной ситуации. В настоящее время идет поиск новых путей развития общеобразовательной и профессиональной школы, которые

вывели бы систему образования и, в том числе, трудовое воспитание на новый качественный уровень.

Для исторического исследования принципиально важным является вопрос определения его временных рамок. Выбор в качестве предмета 1984–2000 годов определен малоизученностью данной темы. За сравнительно короткий промежуток времени все сферы жизнедеятельности человека подверглись реформам. Этот период является переломным, кризисным для всей страны. Особенность обозначенного отрезка времени заключается в том, что в нем отражена произошедшая смена эпох: коммунистической и посткоммунистической, столкновение старой, устоявшейся системы образования с новой и постепенной вытеснение первой. Это время отмечено глубокими преобразованиями и сфере народного образования. В историографии трудового воспитания изучаемого периода, следуя логике исторического развития нашей страны, можно выделить два основных этапа: 1. Советский (1984–1990 г.); 2. Постсоветский (1991–2000 г.).

Трудовое воспитание школьников конца XX в. происходило в условиях глобальных социально-экономических и политических перемен в стране и за ее пределами. В начале XXI в. трудовое воспитание характеризуется постепенным исчезновением из реального воспитательного процесса школы. Между тем большинство ученых и педагогов (Ф. Ф. Абазов, А. Ф. Амиров, К. Ш. Ахияров, С. Е. Матушкин и др.) едины во мнении, что развитие системы трудового воспитания школьников необходимо рассматривать как главное условие выхода страны из социально-экономического кризиса. Однако общеобразовательная школа, важнейшей функцией которой является подготовка школьника к самостоятельной трудовой жизни гражданина, к концу 90-х годов оказалась неприспособленной к новым экономическим отношениям. В Законах Российской Федерации и Республики Башкортостан «Об образовании» (1992., 1996.), в «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 г.» особо подчеркивается важность совершенствования деятельности общеобразовательной школы по формированию у учащихся готовности к жизни и труду.

Мы полагаем, что выделение этапов развития любого педагогического явления определяется некоторыми качественными характеристиками. Выявление таких качественных характеристик невозможно без научного обсуждения и нуждается в обосновании. В основу предложенной периодизации положен учет социально-политической специфики.

В 1984–1990 гг. трудовое воспитание школьников – одна из приоритетных задач средней общеобразовательной школы. Реформа образования в соответствии с «Основными направлениями реформы общеобразовательной и профессиональной школы» – крупное мероприятие в стране, которое адекватно отразилось на пересмотре плана школы, программ, учебников и других пособий; коренном улучшении трудовой подготовки путем усилен-

ния политехнической и практической направленности содержания образования, учета НТП и современного производства. Трудовое воспитание осуществлялось как в процессе изучения основ наук, так и на специальных предметах профессионально-трудовой направленности. В учебный процесс была внедрена электронно-вычислительная техника (ЭВТ); начиная со второго класса введен общественно полезный труд. Для улучшения профориентационной работы и трудовой подготовки был разработан и введен курс «Основы производства. Выбор профессии». В 8–11 классах осуществлялась профессиональная подготовка со сдачей квалификационного экзамена, с использованием часов общественно полезного производительного труда (ОПТТ) и трудовой практики. Наблюдается тесное сотрудничество школы с производством и производственными коллективами промышленности и сельского хозяйства. Были созданы условия для производительного труда учащихся. При поддержке государства во многих сельских школах, имеющих материально-технические и кадровые ресурсы, было организовано профессиональное обучение специальностям, необходимым селу. Ученические производственные бригады являлись основной формой организации трудовой подготовки учащихся старших классов.

Однако анализ системы трудового воспитания школьников на первом этапе позволил выявить и негативные моменты. В сельских школах трудовое обучение велось по двум-трем направлениям: основы агротехники и механизации растениеводства и основы животноводства и механизации животноводческих ферм и комплексов, что ущемляло права школьников в свободном выборе профессии с учетом собственных интересов и способностей. В этот кризисный период в области народного образования личность человека рассматривается не как основная ценность общества, а как главная производительная сила, как объект социально-педагогических воздействий. Акцент в трудовом обучении и воспитании, в профессиональной ориентации, во внеклассной и внешкольной деятельности школьников делался на решение насущной проблемы в потребности сельского хозяйства в квалифицированных кадрах.

В период (1991–2000 гг.) обострения кризиса советской системы, формирования новой структуры общества, образования и активизации деятельности политических партий и общественных объединений, отторжения административно-бюрократических методов руководства учебными заведениями, разрушения единого образовательного пространства, создания новых типов учебных заведений государство кардинально меняет отношение к образованию в целом. Школа перестает быть трудовой. В образовательной сфере отрицательно проявился остаточный принцип финансирования и материально-технического оснащения учебных заведений. В период возрастания на рынке труда спроса на деловых людей с основательной профессиональной компетентностью общеобразовательная школа «отказалась» от некоторых

составляющих трудового воспитания, ориентируя школьника на поступление в вуз. На состояние трудового обучения и воспитания школьников доминирующее влияние оказали углубление экономического кризиса, обострение социальных противоречий. Если в 80-е гг. XX в. в школе практиковалась подготовка по массовым специальностям (животновод, механизатор и др.), то в 90-е гг. и по сей день такая подготовка практически не осуществляется. Многим педагогическим коллективам Республики Башкортостан в сложных условиях удалось сохранить проверенные временем некоторые формы трудового воспитания школьников: сельскохозяйственный и животноводческий труд, работа на учебно-опытных участках, профориентационная работа, учащиеся привлекаются к производительному труду.

По данным опроса в 80,2% школ республики действуют различные трудовые объединения школьников, в том числе: ученические производственные бригады (УПБ) – 33,6%; производственные звенья – 24,6%; школьные лесничества – 4,3%; экологические объединения – 12,6% и др. [1, с. 5].

Минимальная материально-техническая база для трудовой подготовки сохранились в подавляющем большинстве школ: учебно-опытный участок – 91,4%; теплица – 9,8%; оборудованные кабинеты сельского хозяйства – 15,3%; животноводческие минифермы – 1,3%; наличие сельхозтехники – 32,4% и др.

Помимо сохранившихся форм вовлечения школьников в трудовые отношения на втором этапе появляются школьные кооперативы, к примеру, школьный кооператив по выращиванию червей для рыбной ловли, по производству органических удобрений (Кош-Елгинская средняя школа Бижбулякского района республики), для реализации продукции создаются школьные магазины.

Обобщая вышеизложенное есть основание утверждать, что в 1984–2000 годы удачными формами вовлечения школьников в общественно полезный производительный труд явились: на первом этапе – школьные заводы, школьные минифермы, школьные лесничества, трудовые семейные династии, летние лагеря труда и отдыха; на втором этапе, в силу изменившихся социально-экономических условий, к ним добавились школьные кооперативы, школьные магазины, экологические объединения. Однако необходимо отметить и те негативные, на наш взгляд, факты, которые повлекли за собой на втором этапе спад эффективности трудового воспитания школьников. К ним мы относим: отсутствие в Базисном учебном плане общеобразовательных учреждений Российской Федерации обязательного общественно полезного производительного труда, а также отказ от трудовой практики. Количество часов, отводимых на трудовое обучение, сократилось почти в два раза, что недостаточно для целенаправленной подготовки школьников к труду в современных жизненных условиях. Для второго этапа характерно снижение внимания со стороны государства на проблемы трудового воспи-

тания школьников, что отразилось в отказе предприятий в предоставлении рабочих мест, в участии в создании материально-технической базы школ, в поставке станков, швейных машин, инструментов и др. В действующем учебном плане не удалось сохранить и курс «Основы производства. Выбор профессии», который способствовал учащимся определиться с будущей профессией. У современной молодежи нет целостного представления об отдельно взятой профессии, на переднем плане у них – проблема выживания в нестабильных экономических условиях, в связи с чем выпускники выбирают такое учебное заведение, которое дает престижную высокооплачиваемую специальность.

Таким образом, характеристика этапов развития системы трудового воспитания школьников в 1984–2000 гг. показала, что в изучаемый период система развивалась с разной степенью эффективности как в стране, так и в Республике Башкортостан. Однако характеристика этапов также показала, что на постсоветском этапе в республике удалось сохранить проверенные временем формы трудового воспитания школьников (школьные лесничества, лагеря труда и отдыха, экологические объединения и др.), практиковавшиеся на предыдущем этапе и, более того, в силу социально-экономических изменений к этим формам добавились новые – школьные кооперативы, школьные магазины. Трудовое воспитание школьников в республике получает новое звучание, разрабатываются новые положения Концепции технологического образования и политехнической подготовки учащейся молодежи, в школах вводятся профильные классы. Для дальнейшего развития системы образования важно детально изучить историю развития системы трудового воспитания школьников названного периода, выявить положительные элементы системы, адаптировать применительно к современным условиям и внедрить в практику школ.

Библиографический список

1. Ахияров, К. Ш., Амиров, А. Ф. Школа. Труд. Рынок: [Текст] Монография. Изд-е 2-е, доп. и перераб. / К. Ш. Ахияров, А. Ф. Амиров. – Уфа: БГПУ, УН РБ. – 2001. – 382 с.

РАЗДЕЛ VIII

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9.072.533

А. Ю. Попов, А. А. Волочков

МЕТОД ВЫБОРОЧНОГО ОПЫТА В ИССЛЕДОВАНИИ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Проблема

В настоящее время в психологии наблюдается очевидное преобладание самооценочных методов, особенно в тех ее областях, которые изучают высшие уровни индивидуальности человека – например, свойства личности. Помимо того, что проведение самооценочных процедур предполагает корреляционный дизайн и, как следствие, невозможность выводов о причинно-следственных связях, открытым остается вопрос о соответствии между самоотчетом и реальным поведением респондента. Количество исследований, специально изучающих вопрос соотношения и совместимости самооценочных и поведенческих методов, крайне мало. С другой стороны, найти поведенческие процедуры, «параллельные» личностным опросникам, не так просто. Это связано с тем, что свойство личности, в отличие от формально-динамических свойств, ситуативно [2]. В эксперименте же задается лишь одна искусственная ситуация, что не позволяет говорить о свойстве личности как обобщенном для ряда ситуаций феномене и сравнивать экспериментальные и самооценочные данные.

В связи с этим перспективной представляется такая исследовательская процедура, которая объединяла бы в себе достоинства и эксперимента (объективные поведенческие показатели), и опросника (широкий спектр рассматриваемых ситуаций). Не являясь экспериментом, такая процедура тем не менее позволила бы проводить сопоставление самооценочных данных и более объективных поведенческих индикаторов.

Метод выборочного опыта в работах М. Чиксентмихайли

На наш взгляд, в этом качестве может использоваться метод выборочного опыта, предложенный М. Чиксентмихайли [5; 6]. Суть метода заключается в том, что единицей анализа является не сам респондент, а непосредственно переживаемый им опыт своей жизнедеятельности. До проведения основного этапа участникам раздаются блокноты, каждая страница в которых представляет собой небольшой (несколько пунктов) опросник, проводится инс-

труктаж. Основной этап исследования длится обычно 1 неделю: в случайные моменты времени в течение дня (но все одновременно) участники получают сигнал, сразу же после которого они должны заполнить очередную страницу блокнота. При этом вопросы сформулированы применительно к конкретным, сиюминутным переживаниям субъектом моментов своей жизнедеятельности. Таким образом, составляется усредненная (по случайному принципу) картина моментов жизнедеятельности субъекта и его непосредственных личностных реакций на происходящее.

В исследованиях М. Чиксентмихайли метод выборочного опыта использовался как самодостаточный. При этом акцентировано было понятие опыта, а не поведения: «сознание может пониматься как *намеренно упорядоченная информация*» [6, с. 26]. Другими словами, важнее не то, что человек делает, а то, как он переживает свои действия. Эмпирические разработки в этой области привели М. Чиксентмихайли к обнаружению т. н. «поточковых переживаний» и созданию соответствующей «теории потока». Поточковые переживания характеризуются комбинацией таких когнитивно-аффективных составляющих, как а) слияние действия и осознания, б) концентрация внимания на ограниченном стимульном поле при исключении из сознания дистракторов, в) чувство контроля над собственными действиями и над своим непосредственным средовым окружением, г) отсутствие переживаний по поводу возможной неудачи, ж) «потеря эго», размытое самосознание, д) искажение чувства времени и др. [9, с. 169].

Активность субъекта жизнедеятельности: концептуальная модель и диагностика

В нашем исследовании метод выборочного опыта использовался в комбинации с самооценочными процедурами для изучения феномена *активности субъекта жизнедеятельности* (на материале студенческого возраста). В наиболее общем плане *активность* понимается нами как *мера взаимодействия субъекта с миром*. Эта мера имеет две стороны: *мера субъектности* взаимодействия (внутренняя активность) и *мера длительности* взаимодействия (внешняя активность). По типу детерминации внутренняя активность представляет собой преимущественно субъектное, внешняя – сплав субъектного и объектного. По онтологическому статусу внутренняя активность субъективна (представлена во внутреннем мире субъекта), внешняя – объективна (представлена во внешнем мире как поведение субъекта). Внешняя и внутренняя активность предстают как две взаимосвязанные и взаимодействующие стороны конкретного взаимодействия. Активность как мера взаимодействия проявляется в рамках одной из ведущих *сфер взаимодействия* (для студенческого возраста – учебная деятельность, познание, общение, созерцание и саморефлексия как специально организованный целенаправленный процесс личностной рефлексии), совокупность которых обознача-

ется термином *жизнедеятельность*. Таким образом, *активность субъекта жизнедеятельности* – это система мер взаимодействия субъекта в ведущих, наиболее типичных (для данного возраста, профессиональной группы, социальной ситуации развития) сферах жизнедеятельности [1; 3].

В соответствии с данной концептуальной моделью нами был разработан диагностический инструментарий – *Диагностика активности студентов (ДАС)*. Этот инструмент представляет собой компьютерную программу, работа с которой проводится на двух этапах [4]:

Этап 1: выбор сфер и ситуаций взаимодействия. Под ситуацией взаимодействия понимается некоторое естественное занятие, которому респондент на протяжении дня может посвящать свое время (например, «общаюсь с родителями», «читаю художественную литературу»). В программе предлагается универсальное «меню» повседневных занятий, из которых необходимо составить расписание типичного дня своей жизни. При этом на каждое занятие респондентом отводится некоторое количество времени, в сумме ограниченное 24 часами. Таким образом, единицей анализа является мера длительности взаимодействия, и первая часть ДАС включает в себя 5 *шкал внешней активности*: шкалы времени, отводимого на внеучебное познание, учебную деятельность, общение, созерцание и саморефлексию.

Этап 2: Вопросник, включающий 75 пунктов, сгруппированных в 15 первичных шкал и 5 *суммарных шкал внутренней активности*. Суммарные шкалы отражают меру субъектности взаимодействия в одной из сфер жизнедеятельности: познании, учебной деятельности, общении, созерцании или саморефлексии.

Организация исследования

Метод выборочного опыта использовался в двух целях: 1) для проверки критериальной валидности шкал внешней активности ДАС, 2) для проверки критериальной валидности суммарных шкал внутренней активности и поиска обобщенных поведенческих индикаторов внутренней активности субъекта.

После прохождения тестирования по ДАС некоторым респондентам (по случайному принципу) было предложено участие в т. н. SMS-эксперименте. Согласие дали свыше 80% участников, с ними был проведен подробный инструктаж. Опросные блокноты включали в себя 5 пунктов: «Чем Вы сейчас занимаетесь?», «Сколько уже времени (приблизительно) Вы занимаетесь этим?», «Насколько Вам интересно?», «Хотите ли Вы продолжать?», «Как быстро течет время?». Кроме того, блокноты содержали место для дополнительных комментариев. Эксперимент длился на протяжении недели, все участники (50 человек) получали по 7 одновременных SMS-сообщений в день. Таким образом, каждый респондент заполнял очередную страницу блокнота 49 раз.

После проведения SMS-эксперимента данные опросных блокнотов были подвергнуты контент-анализу с использованием тех же категорий (ситуаций взаимодействия), которые составляли «меню» на первом этапе ДАС. Несколько независимых экспертов достигли в целом схожей классификации. Таким образом, в двух разных исследовательских процедурах были получены параллельные наборы диагностических показателей.

Результаты проверки критериальной валидности шкал внешней активности

Для проверки критериальной валидности шкал внешней активности ДАС в SMS-эксперименте использовались 2 показателя: самооценка продолжительности вовлеченности во взаимодействие (второй пункт в опросных блокнотах) и частота упоминания той или иной ситуации взаимодействия. Так, если SMS-сообщение на протяжении эксперимента застало респондента за чтением художественной литературы 3 раза, этой ситуации взаимодействия приписывался код 3 (частота упоминания). В исследованиях М. Чиксентмихайли этот показатель использовался в качестве основного [5; 7].

Таблица 1

Канонические корреляции между временными затратами на сферы взаимодействия, указанными респондентами в Компьютерном вопроснике активности и вычисленными по результатам SMS-эксперимента

Сфера взаимодействия	Шкалы внешней активности ДАС и продолжительность вовлеченности во взаимодействие (второй пункт в опросных блокнотах)	Шкалы внешней активности ДАС и частота упоминания ситуации взаимодействия
Общение	R=0.64, p=.05534.	R=0.71, p=.00593.
Учебная деятельность	R=0.70, p=.00047.	R=0.76, p=.00001.
Созерцание	R=0.68, p=.00598.	R=0.71, p=.00235.
Саморефлексия	R=0.59, p=.03127.	R=0.60, p=.03503.
Познание	R=0.56, p=.83005.	R=0.56, p=.85643.

Примечание. Каждое значение R представляет собой каноническую корреляцию между несколькими временными показателями Компьютерного вопросника активности (несколько ситуаций взаимодействия в рамках одной из сфер) и несколькими аналогичными временными показателями, полученными по методу выборочного опыта.

Показатели внешней активности, полученные в ДАС и в SMS-эксперименте, сопоставлялись в анализе канонических корреляций (табл. 1). Кроме того, был проведен анализ профилей – оценка параллельности профилей распределения времени по сферам взаимодействия в SMS-эксперименте и в ДАС.

Для сферы познания канонические корреляции оказываются незначимыми. Дескриптивная статистика отдельных пунктов показывает, что компьютерная программа в этом случае, возможно, «работает» на социальную желательность. Тем не менее, относительно остальных четырех сфер жизнедеятельности показатели самооценочной и поведенческой процедуры совпадают гораздо сильнее. Все канонические корреляции статистически значимы, значительны по абсолютной величине. Рассмотрение факторных структур канонических пар во всех случаях показывает, что следует говорить либо об одном «измерении» взаимосвязи, либо о двух, но очень тесно связанных друг с другом.

Интересно, что для сферы общения частота упоминания той или иной ситуации взаимодействия теснее связана с временными показателями ДАС, нежели непосредственная самооценка длительности общения. Возможно, это говорит о том, что внутреннее время человека во время общения не совпадает с объективным физическим временем. Очевидно, что показатель частоты включенности в то или иное взаимодействие в SMS-эксперименте более адекватен для измерения внешней активности. Вероятно, самооценка длительности взаимодействия в SMS-эксперименте аффективно окрашена и менее объективна. Рассмотрение таблицы позволяет также заключить, что самооценка длительности взаимодействия меньше совпадает с объективными показателями его длительности в «социальных» сферах – общение и учебная деятельность, больше – в сферах «наедине с собой» (созерцание, саморефлексия, внеучебное познание).

Для оценки параллельности профилей распределения времени по сферам взаимодействия в SMS-эксперименте и в ДАС использовался анализ профилей - специальный случай многомерного дисперсионного анализа с повторными измерениями (repeated-measures MANOVA) для исследовательских планов с несколькими зависимыми переменными, измеренными несколько раз в одной и той же шкале [8]. Поскольку гипотеза о сферичности исходных данных отвергается (Mauchly's $W(27) = 0,015, p < 0,001$), используются три коэффициента-поправки, причем все они оказываются незначимыми: Greenhouse-Geisser $p = 0,141$, Huynh-Feldt $p = 0,137$, Lower-bound $p = 0,184$. Этот результат свидетельствует об абсолютной статистической параллельности профилей распределения временного бюджета по сферам жизнедеятельности, характеризующих выборку по результатам ДАС (с одной стороны) и SMS-эксперимента (с другой стороны).

Результаты проверки критериальной валидности шкал внутренней активности

В SMS-блокноты были включены три вопроса, направленных на измерение явлений, гипотетически связанных с внутренней активностью: 1) *Насколько Вам интересно?* (самооценка степени вовлеченности во вза-

имодействие в процессе самого взаимодействия), 2) *Хотите ли Вы продолжать?* (самооценка степени интринсивности мотивации в данный момент), 3) *Насколько быстро течет время?* (самооценка скорости протекания внутреннего времени в данный момент). Все три вопроса использовались М.Чиксентмихайли в его исследованиях теории потока [5]. В наш эксперимент они были включены на основании гипотетической взаимосвязи с феноменом внутренней активности. Таким образом, мы предположили, что данные однопунктовые индикаторы могут являться обобщенными показателями внутренней активности, интуитивно понятными респондентам, повседневными и близкими к поведенческим.

По данным SMS-эксперимента было составлено 15 шкал, образованных пересечением двух осей: 1) заинтересованность, стремление к продолжению взаимодействия и оценка скорости протекания внутреннего времени, 2) сферы взаимодействия: общение, познание, учебная деятельность, созерцание, саморефлексия. В корреляционном анализе эти шкалы сопоставлялись с пятью суммарными шкалами внутренней активности ДАС. Результаты анализа приведены в (табл. 2). Ожидания полностью подтверждаются для сфер созерцания и саморефлексии – взаимосвязи оказались статистически значимыми.

Интересно, что внутренняя активность в учебной деятельности оказывается тесно связанной с непосредственными личностными реакциями на процесс (личностной) саморефлексии, а не на учебный процесс как таковой. На наш взгляд, это может говорить о том, что ценностные, аксиологические компоненты учебной деятельности в студенческом возрасте имеют приоритет над объективными, онтологическими.

Таблица 2

Корреляции (по Ч. Спирмену) 15 «мер вовлеченности во взаимодействие» по данным SMS-эксперимента и 5 суммарных шкал внутренней активности Бланкового вопросника активности

		Внутренняя активность (шкалы ДАС)				
		Общение	Созерцание	Познание	Учебная деятельность	Саморефл-я
Насколько Вам интересно?	Общение	0,01	-0,03	-0,15	-0,15	-0,02
	Созерцание	-0,13	0,32 *	-0,09	0,00	-0,12
	Познание	-0,26	-0,11	-0,23	-0,20	-0,18
	Учебная деятельность	-0,08	0,06	0,07	0,15	-0,06
	Саморефлексия	0,22	0,14	0,20	0,31 *	0,52 *
Хотите ли Вы продолжать?	Общение	-0,03	0,15	-0,10	-0,18	0,03
	Созерцание	-0,18	0,19	-0,14	-0,02	-0,14
	Познание	-0,28	-0,04	-0,16	-0,16	-0,14
	Учебная деятельность	-0,06	-0,02	-0,05	0,04	-0,07
	Саморефлексия	0,27	0,24	0,29	0,36 *	0,51 *
Как быстро течет время?	Общение	0,05	0,19	-0,09	-0,19	0,04
	Созерцание	0,02	0,33 *	-0,09	-0,18	-0,12
	Познание	-0,24	-0,10	-0,29	-0,27	-0,21
	Учебная деятельность	-0,08	0,03	-0,09	-0,11	-0,07
	Саморефлексия	0,39 *	0,19	0,23	0,37 *	0,43 *

Примечание. * $p < 0,05$.

Очевидно, что наибольшее совпадение результатов самооценочных процедур и процедур, более близких по смыслу к поведенческим, обнаруживается в сферах созерцания и саморефлексии – т. е. в сферах, наименее регламентированных извне и связанных с глубоким уходом в собственный внутренний мир. Данные результаты свидетельствуют о близости феномена внутренней активности в сферах созерцания и саморефлексии к т. н. «переживаниям потока». Можно предположить, что для обобщенной поведенческой оценки внутренней активности в других сферах (более регламентированных извне) необходима формулировка других вопросов.

Выводы

1. Использование метода выборочного опыта позволило подтвердить достаточную конвергентную валидность Диагностики активности студентов как для шкал внешней активности, так и (частично) для шкал внутренней активности субъекта жизнедеятельности.

2. Результаты исследования говорят о том, что самооценочные и поведенческие индикаторы активности субъекта жизнедеятельности независимы лишь относительно. Это вселяет надежду на то, что могут быть найдены адекватные поведенческие показатели активности для всех сфер жизнедеятельности субъекта, что в свою очередь будет означать возможность сближения самооценочных и поведенческих методов в исследованиях активности.

3. В целом область применения метода выборочного опыта может быть расширена с исследований «поточковых переживаний» на исследование более фундаментальных проблем, в частности, проблемы соотношения и взаимосвязи поведенческих и самооценочных показателей в психологии.

Библиографический список

1. **Волочков, А. А.** Целостная активность субъекта жизнедеятельности: концептуальная модель и пути эмпирических исследований [Текст] / А. А. Волочков, А. Ю. Попов // Вестник ВЭГУ. Серия «Педагогика и психология». – Уфа: Восточный университет, 2008. – № 1 (33). – С. 34–44.
2. **Мерлин, В. С.** Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст] / В. С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
3. **Попов, А. Ю.** «Внешнее» и «внутреннее» в целостной активности субъекта бытия (на примере студентов вузов) [Текст] / А. Ю. Попов, А. А. Волочков // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 13. – С. 327–335.
4. **Попов, А. Ю.** Диагностика целостной активности субъекта жизнедеятельности [Текст] / А. Ю. Попов, А. А. Волочков // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 2. – С. 46–50.
5. **Csikszentmihaly, M., & Larson, R.** (1984). Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years. New York: Basic Books.

6. **Csikszentmihalyi, M.** (1990) Flow: The psychology of optimal experience. New York: Harper and Row.
7. **Csikszentmihalyi, M., Larson, R., & Prescott, S.** (1977). The ecology of adolescent activity and experience. *Journal of Youth and Adolescence*, 6(3), 281–294.
8. **Tabachnick, B. G., Fidell, L. S.** (2007). *Using Multivariate Statistics*. Fifth Edition. Pearson International Edition.
9. **Waterman, A. S.** (2005). When effort is enjoyed: Two studies of intrinsic motivation for personally salient activities. *Motivation and Emotion*, 29(3), 165–188.

УДК 373.04

О. А. Казанцева

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ГАРМОНИЗАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

В психологии установлена следующая закономерность, чем более сложным является тот или иной психический процесс, образование, тем большими индивидуальными различиями они характеризуются и тем большее значение имеют эти различия для его познания. Результатом различного рода исследований является создание типологий. Проблеме типологического подхода уделяли внимание К. А. Абульханова-Славская, В. А. Ганзен, В. В. Петухов, Б. М. Рошаль, А. А. Фомин и др.

В качестве основания для построения типологии нами использовались положения целостно-функционального подхода о наличии гармонических и агармонических переменных во всех компонентах базовых свойств личности: динамическом, эмоциональном, регуляторном, мотивационном, когнитивном и рефлексивно-оценочном. Доминирование в большинстве компонентов гармонических переменных может определять гармонический тип ответственности. В данном типе предполагается преобладание динамической эргичности над аэргичностью, стеничности над астеничностью, интернальности над экстернальностью, альтруистичности над эгоцентричностью, осмысленности над осведомленностью, предметной продуктивности над субъектной.

Агармонический тип ответственности должен включать превалирование аэргичности над эргичностью, астеничности над стеничностью, экстернальности над интернальностью, эгоцентризма над альтруизмом, осведомленности над осмысленностью, субъектной продуктивности над предметной. Между крайними типами любой дихотомии располагаются смешанные.

После кластеризации с определением трех групп были получены показатели, подтверждающие правомерность такого деления. Прежде всего, исход-

ная выборка, состоящая из 189 человек, была распределена на примерно равные по численности группы. В первый кластер вошло 66 человек, во второй – 64, в третий – 59, то есть, 35% первоначальной выборки составляет первый кластер, 34% второй, 32% третий. Фактором, свидетельствующим о гомогенности и, следовательно, специфичности каждого из кластеров, являются результаты сравнения дисперсий (табл.1).

Таблица 1

Различия кластеров N=189

Показатели	Критерий F	Уровень значимости
ДЭ	44,5	> 0,001
ДАЭ	58,8	> 0,001
ЭС	11,7	> 0,001
ЭАС	64,1	> 0,001
РИ	53,8	> 0,001
РЭ	43,0	> 0,001
МА	33,8	> 0,001
МЭ	23,5	> 0,001
КО	75,1	> 0,001
КОСВ	5,5	> 0,001
ПК	116,4	> 0,001
СЛ	35,6	> 0,001

Профили каждого из кластеров представлены на рисунке.

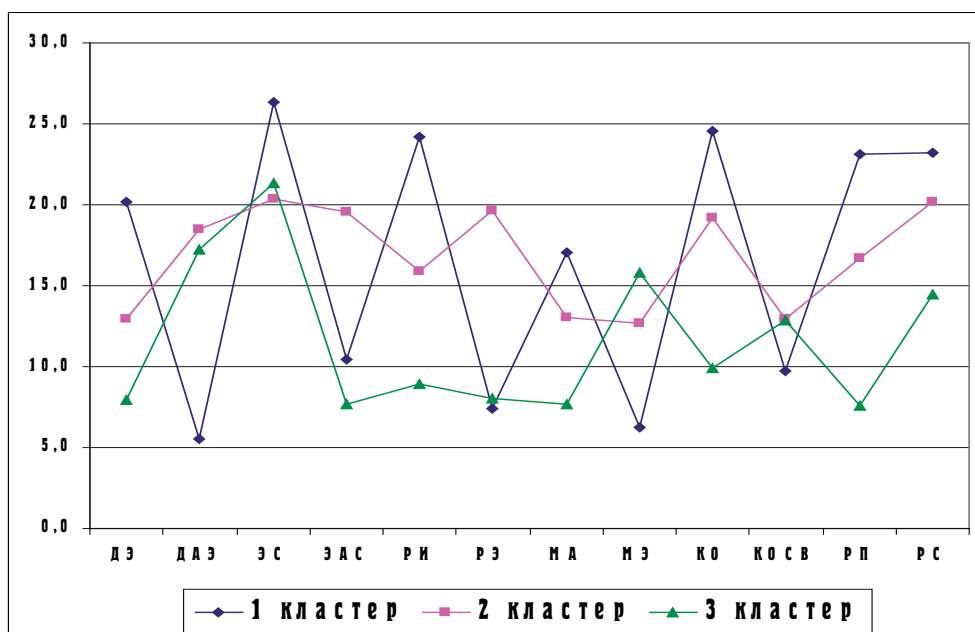


Рис. Профили N=189 кластеров

На рисунке, в крайних кластерах (1 и 3) визуальнo прослеживается тенденция доминирования либо гармонических, либо агармонических пере-

менных. Для достоверности данного заключения было проведено сравнение средних показателей внутри каждого из компонентов использованием t-критерия Стьюдента.

В первом кластере обнаружено значимое различие в пяти компонентах: динамическая эргичность проявляется интенсивнее чем аэргичность ($p > 0,001$), стенические эмоции интенсивнее чем астенические ($p > 0,001$), интернальность отличается от экстернальности ($p > 0,001$), альтруистические мотивы чаще побуждают к реализации ответственности ($p > 0,001$), когнитивная осмысленность доминирует над осведомленностью об этом качестве ($p > 0,001$). В рефлексивно-оценочном компоненте не обнаружено значимых отличий ($p < 0,05$).

Во втором кластере выявлены отличия гармонических переменных от агармонических: динамический ($p > 0,001$), рефлексивно-оценочный ($p > 0,001$), регуляторный ($p > 0,01$), когнитивный ($p > 0,001$). В мотивационном и эмоциональном компонентах значимых различий не обнаружено ($p < 0,05$).

Третий кластер состоит из компонентов переменные которых отличаются по интенсивности проявления: динамический ($p > 0,001$), эмоциональный ($p > 0,001$), мотивационный ($p > 0,001$), рефлексивно-оценочный ($p > 0,001$), в когнитивном компоненте есть тенденция доминирования осведомленности над осмысленностью.

Изучение соотношений гармонических и агармонических переменных (табл. 2) позволило назвать данные кластера как гармонический, агармонический, смешанный.

Таблица 2

Соотношение гармонических и агармонических переменных N=189

Гармонический	Смешанный	Агармонический
ДЭ > ДАЭ	ДЭ > ДАЭ	ДЭ < ДАЭ
ЭС > ЭАС	ЭС = ЭАС	ЭС > ЭАС
РИ > РЭ	РИ < РЭ	РИ = РЭ
МА > МЭ	МА = МЭ	МА < МЭ
КО > КОСВ	КО > КОСВ	КО ≤ КОСВ
ПК = СЛ	ПК < СЛ	ПК < СЛ

Таким образом, определена структура каждого из типов ответственности по доминированию гармонических и агармонических переменных.

У студентов с гармоническим типом ответственности проявляется яркое стремление в реализации данного свойства, они доводят ответственные поручения до конца, проявляют постоянство реализации ответственности. У них сформирована осмысленность, осознанность данного свойства. Они могут дать точные определения ответственности, выделить ее существенные признаки. Ответственное поведение побуждается чувством долга, при этом они испытывают радость при преодолении препятствий. Сферой приложения ответственного поведения является как успех в учебе, так и фор-

мирование, развитие у себя самостоятельности, уверенности, улучшение личного благополучия.

У студентов этого типа есть цели в будущем, они воспринимают процесс своей жизни как интересный, при этом оценка пройденного отрезка жизни – положительная. Юноши представляют себя сильными личностями, обладающими достаточной свободой выбора. Они убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Успеваемость у студентов гармонического типа является самой высокой. Это можно объяснить, осмысленностью жизнью и понимаем значения учебной деятельности.

Особенности структуры ответственности у студентов с гармоническим типом заключаются в доминировании взаимосвязей гармонических и агармонических переменных инструментально-стилевых характеристик с социокультурным блоком, и отсутствии связей внутри содержательно смыслового компонента.

Студенты со смешанным типом ответственности побуждаются к такому поведению, как стремление реализовать намерения близких людей, так и стремлением улучшить свое материальное положение или получить поощрение. Для них характерна неустойчивость в проявлениях ответственности и необязательность. Они надеются на внешние обстоятельства и других людей. Испытывают как радость при преодолении препятствий и гордость при достижении цели, так и гнев, раздражение при выполнении ответственных действий. У студентов с данным типом ответственности наименее всего сформулированы жизненные цели, которые придавали бы жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Ребята живут скорее сегодняшним днем, чем вчерашним. Студенты неудовлетворенны своей самореализацией, являются убежденными фаталистами и не верят в свои силы.

Специфика структуры проявляется в соответствующих связях: особенности проявления ответственности у студентов с гармоническим типом заключаются в доминировании связей внутри содержательно- смыслового блока.

У агармонического типа наблюдается неустойчивость ответственного поведения, частый отказ от заранее обещанного, отступление перед трудностями, необязательность. Аэргичные студенты нуждаются в каком-либо стимуле для проявления ответственного поведения. У ребят нет полного представления об ответственности, а присутствуют лишь отрывочные знания об этом свойстве. У данной группы студентов нет жесткого противопоставления между принятием ответственности на себя и возложением ее на окружающих или на обстоятельства, то есть они с одинаковой частотой используют как личностную, так и ситуационную атрибуцию. Анализ мотивационных признаков ответственности показал наличие социоцентри-

ческих и эгоцентрических мотивов, что подтверждает значимость самореализации, независимости и самостоятельности. Ответственное поведение побуждается желанием утвердиться в группе, улучшить свое материальное положение или получить поощрение. Во время ответственного поведения они чаще испытывают стенические эмоции, а результатом такого поведения является развитие уверенности, самостоятельности и улучшение личного благополучия.

У студентов, имеющих агармонический тип реализации ответственности, выделяются в структуре связи между социокультурными характеристиками и инструментально-стилевыми, которые сосредоточены в взаимозависимостях мотивационного и результативного компонентов с одной стороны, и эмоциональным, динамическим и регуляторным, с другой.

На первый взгляд кажется, что студенты с гармоническим типом ответственности не нуждаются в коррекционной и консультационной работе: у них прекрасно развиты мотивация и навыки ответственного поведения, они проявляют достаточно стремления, чтобы доводить ответственные поручения до завершения и т. д. Но как следствие их постоянной нацеленности на ответственное выполнение задания могут возникать различные трудности.

Во-первых, говоря о мотивах ответственного поведения, следует указать на очень высокий уровень альтруистичности. Чрезмерно жертвенное поведение может приносить неудобства, как самому человеку, так и окружающим его людям. Последствием такого поведения может быть «обида и ощущение неблагодарности окружающих, как частые спутники жертвенного поведения» [7, с. 350]. Негативные эмоции могут возникнуть и у близких людей, поэтому важно, «чтобы такое неотвратимое средство, как радикальное самопожертвование, не стало источником нравственной фрустрации тех, ради кого была принесена жертва» [1, с. 38]. Правомерным будет обсуждение вопросов: почему я слишком ответственный? Какие негативные последствия это может иметь для меня и для окружающих? «Гармония «Я» и «не-Я» достигается обычно не самоотречением, а равновесием своих и чужих интересов» – считает Ю. Б. Рюриков [8, с. 300]. Полезным упражнением в ограничении личной автономии от желаний окружающих людей может быть обсуждение «прав личности»: предоставлять людям решать собственные проблемы; побыть одной, даже если другим хочется вашего общества; менять свои решения или избирать другой образ действий; добиваться изменения договоренности, которая вас не устраивает.

Еще одним направлением работы с гармоничным типом ответственности является обсуждение вопросов ограничения сфер ответственности, т. е. решение вопроса, за что я конкретно несу ответственность, не выходя за пределы своих возможностей.

Во-вторых, опасность развитой ответственности заключается в легкости использование манипуляторами, т. е. ответственность личности становится «мишенью» для манипуляторов. Глубинная сущность манипулятивного намерения заключается в стремлении переложить ответственность за совершаемые действия на адресата, в то время как выигрыш достается манипулятору. Индикаторами возникновения таких ситуаций, по мнению Е. Л. Доценко, может быть: дисбаланс в распределении ответственности за совершаемые действия и принимаемые решения; деформация в соотношении выигрыш – плата, т. е. получаемый результат не соответствует вложенным усилиям [4, с. 219–220].

В-третьих, высокая интернальность в реализации ответственного поведения может приводить к тревожности, разочарованию и неудовлетворенности в случае неудачи. Полезно отработать схему внутренней причинности, когда неудачи объясняются не столько плохими способностями, но и недостатком усилий, или просто объективными причинами.

Будет полезным и обсуждение вопросов об объектах ответственности: перечислить то, за что в своей жизни вы несете ответственность. Далее следует обсудить, адекватен или нет объем возложенной на себя ответственности, от чего можно отказаться во благо для других и для себя. Проанализировать типы ситуаций с делегированием ответственности.

В-четвертых, излишняя настойчивость и упорство в ответственном поведении, могут приобретать неадаптивные формы, например проявление ответственности, когда реальная необходимость в решении данной задачи или потребность в нем уже исчезла. Поэтому важно научить анализировать студентов адекватность их ответственного поведения и менять программу поведения в зависимости от ситуации, т. е. эффективно улавливать обратную связь.

Предпочтение ситуаций, предполагающих личную ответственность за успех дела, избегание случайных ситуаций, а также ситуаций, где цель задается другими людьми. Предпочтение ситуаций с обратной связью о результатах дела и избегание ситуаций без такой связи.

Иногда студенты из этой группы становятся рабами своих дел, они с трудом переключаются на другие виды активности (например, отдают все время учебе в ущерб личной жизни и т. п.). Для них было бы полезно с помощью психологи продумать и осмыслить подобные ситуации.

Важной задачей, при работе со студентами, обладающими смешанным типом ответственности, формирование и уточнение представлений об основных линиях и ориентирах жизненного пути. «...Важнейшие личностные качества, определяющие степень активности человека в различных сферах жизни, в большей мере присущи людям с развитой, гармоничной будущей перспективой» [3, с. 54]. Автор считает, что нет более эффективного психологического пути воздействия на эти личностные качества, чем измене-

ние отношения человека к будущему, формирование и коррекция будущей перспективы.

Для этого можно предложить записывать на листке бумаги все, чего хочет достичь человек. Также сюда нужно включить ценности из настоящей жизни, которые нежелательно потерять. Заключительным этапом является разделение всех желаний на три категории: очень, очень важные, очень важные, просто важные.

После анализа некоторые цели можно вычеркнуть. Обратить особое внимание на ближайшие и отдаленные жизненные цели, и детально проработать ближайшие, так как отдаленные цели бывают достаточно определенными, а ближайшие чрезвычайно расплывчаты [3].

Иерархия целей жизни и их осознание возможны с помощью круга субличностей (методика Ассаджоли). Перечислить все желания. Выбрать из них 5–6 самых существенных.

Для достижения данной цели можно использовать и упражнения Ферручи. Человека просят представить, словно ему осталось жить два года. Чем бы он хотел заняться в первую очередь, что для него самое важное, почему он не делает этого сейчас, что ему мешает.

После выбора, какой либо цели, нужно составить подробный план ее достижения. Развитие ответственности происходит не с помощью оторванных от жизни упражнений и заданий, а в ходе реализации актуальных и важных для человека планов и достижении избранных целей. При проведении консультирования, полезно установить правило использования языка ответственности. Перефразирование высказываний «я не могу это сделать» в выражения «я не буду этого делать» и т. п.

Р. Р. Каракозов для стимулирования смыслопоисковой активности человека предложил использовать прием “реконструкции жизненных событий”, который включает такие процедуры, как составление “карты жизненных событий”, определение связи между событиями, составление альтернативных вариантов развития событий, определение смысла и значения как отдельных эпизодов, так и цепочки событий [5].

Решение проблем поиска целей обязательно будет касаться содержательных аспектов, т.е. того, в чем можно его найти. По Адлеру, смысл жизни человека связан с решением трех фундаментальных жизненных проблем, которые вытекают из трех наиболее общих объективных составляющих человеческого бытия (профессия, дружба, любовь). Адекватное решение человеком этих трех проблем помогает найти смысл собственного существования.

Фактически в данном случае ведется работа по осознанию, анализу, рефлексии, изменению ценностных ориентаций субъекта. Поэтому психологическая работа должна проводиться с особым вниманием и тщательностью, заключающимся в применении принципов открытости и безоценочности в отношении к клиенту. В противном случае эффективность работы буде

сведена минимуму за счет фасадности поведения, закрытости и защитных механизмов клиента.

Можно предложить найти какие-либо самые небольшие дела, результат которых зависит от приложения усилий, а не от стечения обстоятельств. При этом целесообразно придерживаться следующей психологической позиции: «в каждой ситуации сделать хотя бы то небольшое, что зависит от меня». Желательно, чтобы в течение некоторого времени испытуемые попробовали придерживаться такой позиции при выполнении различных дел и зафиксировали, что у них получилось, а что – нет. Анализ эффективности действий, выполненных с данной позиции (а не с позиции: «от меня ничего не зависит»), возможно, способствует расширению мотивации к проявлению настойчивости, появлению желания быть более активным в регуляции своего поведения.

Ю. Е. Алешина в практическом консультировании предлагает использовать для осознания стратегии собственного поведения различные типологии, теории личности, релевантно описывающие выбранную клиентом стратегию. В данном случае для осознания ответственности за собственную жизнь и ежедневный выбор подходит изложение Д. А. Леонтьева о «трех способах управления самолетом» [6].

План осуществления какого-либо дела (возможно являющегося этапом одной из перспективных жизненных целей), как правило, включает в себя перечень конкретных действий, примерные сроки их выполнения, а также графу «Анализ выполнения (невыполнения) намеченного и выводы». Работа по плану и анализ ее эффективности с помощью психолога и самостоятельно помогает лучше понять свои ошибки и причины неудач при достижении целей. Возможны просчеты в планировании – неправильное распределение сил, неумение предвидеть результаты своих действий и т. п. Основное, чему желательно научиться в процессе работы по плану – умение систематизировать свои действия на пути к цели, предвидеть их результаты; умение найти для себя нужный стимул (возможно использование «награды» за успех), который поможет быстрее справиться с делом; умение извлекать полезную информацию на будущее из успехов и неудач, не отступать в случае непредвиденных обстоятельств, а гибко изменять свои планы сообразно ситуации. План ни в коем случае не должен стать догмой, а его выполнение – самоцелью. Работа с планом – это инструмент для самопознания и оптимизации своих действий в желаемом направлении [2].

Целью работы со студентами агармонического типа ответственности заключается в понимании, до каких пределов простирается его свобода менять что-то в настоящей жизненной ситуации, в чем его трудности не разрешимы в настоящее время, в чем он сам ограничивает себя, интерпретируя свою ситуацию как неразрешимую и ставя себя в положение жертвы. R. May целью всякой психотерапии называл стремление помочь клиенту

освободиться от им самим созданных ограничений, обусловленностей, помогая увидеть способы бегства от себя путем блокирования своих возможностей в жизни и создания крайней зависимости от других людей, обстоятельств, своих представлений о них.

Неумение, неспособность или нежелание увидеть выбор там, где, казалось бы, все детерминировано внешними обстоятельствами или другими людьми – основная причина множества психологических проблем современного человека [7, с. 32]. Целесообразно концентрировать внимание студентов на свободном выборе профессии, работы, друзей, и, наконец – самого образа жизни.

Вторым вариантом гармонизации может быть «поиск смысла существования». Особое внимание при работе со смыслом жизни следует обратить на профессиональную деятельность, так как именно эта группа студентов имеет самую низкую успеваемость. Для обретения смысла жизни человек должен решить проблему труда и профессионального самоопределения. Вхождение человека в определенный профессиональный мир сопряжено с профессиональным становлением личности. При этом под профессиональным становлением понимается индивидуальный, личностный процесс, основным элементом которого является личный выбор (Б. Г. Ананьев; А. Г. Асмолов; Е. А. Климова и др.)

Для коррекции когнитивного компонента ответственности, т. е. для расширения осмысленности данного свойства, целесообразно использовать формирующееся в юношеские годы научное мировоззрение. Для этого на занятиях актуально использование цитат о свободе и ответственности личности, которые будут основанием для развертывания рассуждений. При анализе психологических проявлений ответственности желательно уточнить отличие «исполнительности» от истинной ответственности.

Так как данный тип ответственности отличается низким стремлением в реализации ответственности и низкой осмысленностью данного свойства, можно рекомендовать составить два списка слов характерный для ответственных и неответственных людей.

Особого внимания требует доминирование эгоцентрической мотивации. Будет полезным проведение бесед на тему: что я делаю для других людей, что другие люди делают для меня, получение удовольствия от бескорыстных поступков.

При доминировании эгоцентричности можно попробовать использовать принцип «разумного эгоизма»: делать что-то полезное для других в собственных интересах. Выполнение подобных заданий (сначала рекомендованных психологом, затем выбранных самим субъектом) помогает осознать, что альтруистические поступки не ущемляют, а обогащают интересы, создают новое поле деятельности, способствуют успеху в личных делах (например, взаимопомощь).

Студенты с данным типом ответственности постоянно оказываются под постоянным воздействием форс-мажоров, каковыми для него оказывается любое внешнее давление. В силу этого следует обсудить ситуации особо опасные с точки зрения снятия с себя ответственности переложения ее на других людей, обстоятельства.

Другим направлением консультационной работы в данной группе может стать преодоление конкретных трудностей, мешающих осуществлению ответственного поведения. Чаще всего студенты с данным типом ответственности не берут на себя обязанности, если заранее известно, что результат будет, либо незначительным, либо только социально полезным. Рекомендуются субъективно повысить значение результатов подобных действий – понять, что их выполнение является необходимым вкладом в успех более важного, значимого и интересного дела. Полезно связывать необходимость выполнения неинтересной задачи с достижением желанной перспективной цели.

Библиографический список

1. **Апресян, Р. Г.** Идея морали базовые нормативно-этические программы [Текст] / Р. Г. Апресян. – М.: ИФРАН, 1995. – 334 с.
2. **Барабаш, О. Б.** Психолого-педагогические основы самовоспитания настойчивости в студенческом возрасте: [Текст] Дисс...канд. психол. наук. / О. Б. Барабаш. – М., 1992. – 182 с.
3. **Головаха, Е. И.** Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи [Текст] / Е. И. Головаха. – Киев: Политиздат Украины, 1988. – 144 с.
4. **Доценко, Е. Л.** Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита [Текст] / Е. Л. Доценко. – М.: ЧеРо, Мгу, 1997. – 344 с.
5. **Каракозов, Р. Р.** Организация смыслопоисковой активности человека как условие осмысления жизненного пути [Текст] / Р. Р. Каракозов // Психология с человеческим лицом: гуманистические перспективы в постсоветской психологии. – М.: Смысл, 1997. – С. 257–273.
6. **Леонтьев Д. А.** Феномен ответственности: между недержанием и гиперконтролем [Текст] / Д. А. Леонтьев // Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии. Т. 2. Бирштонас. – Вильнюс: ВЕАЭТ, 2005. – С. 7–22.
7. **Майленова, Ф.** Выбор и ответственность в психологическом консультировании [Текст] / Ф. Майленова. – М.: КСП+, 2002 – 348 с.
8. **Рюриков, Ю. Б.** Любовь: ее настоящее и будущее [Текст] // Философия любви. Ч. 1. / Ю. Б. Рюриков. – М.: Политиздат, 1990. – 300 с.

РАЗДЕЛ IX

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА, СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 376

Т. Н. Кузовкова

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ С ДИСЛЕКСИЕЙ

Одной из наиболее распространенных причин школьной неуспеваемости являются трудности в овладении детьми навыка чтения. Как правило, они обнаруживаются к концу первого класса и в большинстве случаев сохраняются позднее. В современных исследованиях отмечается, что специфическое нарушение чтения (дислексия) является следствием недостаточной сформированности функциональной основы чтения, т. е. вербальных и невербальных высших психических функций. К числу психических функций, лежащих в основе формирования навыка чтения, относят устную речь, пространственные представления, зрительный гнозис, зрительно-моторную координацию, сукцессивные операции, слухоречевую и зрительную память. Становлению навыка чтения препятствует совокупность нарушений этих функций, что достаточно хорошо изучено в отечественной литературе (Р. И. Лалаева [7], О. Б. Иншакова [2], М. Н. Русецкая [10], А. В. Огаркина [9]).

Ряд авторов (А. Н. Корнев [3], А. В. Лагутина [6] и др.) подчеркивают также роль дидактогенных факторов в возникновении дислексии. Неоправданно раннее и не всегда правильное обучение чтению детей в детских садах или дома родителями может приводить к нарушениям чтения уже в процессе овладения навыком в школе. И хотя в настоящее время педагоги придерживаются мнения о том, что учить читать лучше до школы, нет единого взгляда на то, какой возраст ребенка является самым оптимальным для начала обучения. Так, одни специалисты (Г. и Дж. Доман [1]) предлагают учить читать ребенка с первых месяцев жизни, вешая карточки со словами или буквами к кроватке рядом с погремушкой. Педагоги, использующие методику М. Монтессори, начинают обучение чтению с 3–4-х лет. Методика, разработанная Д. Б. Элькониным [11], ориентирована на детей 6–7 лет. Среди такого разнообразия точек зрения родителям дошкольников приходится выбирать, учитывая мнения специалистов, а чаще используя просто первую попавшуюся книгу, букварь. В результате в первый класс

приходят дети с совершенно разным уровнем овладения навыком чтения. У одних этот навык еще не сформировался, другие читали очень медленно и не понимали значения длинных слов, а кто-то научился беглому чтению, но допускал при этом много ошибок.

В литературе практически нет данных о взаимосвязи дошкольного и школьного обучения чтению, которые позволили бы снизить риск появления дислексии. Целью нашей работы стало выявление показателей, затрудняющих процесс обучения чтению до школы и участвующих в возникновении дислексии в первом классе.

Популяционное исследование проходило в два этапа.

На первом этапе, в начале учебного года был изучен читательский опыт у 190 первоклассников. Задачей этого этапа стало выявление особенностей дошкольного обучения чтению. Была специально разработана анкета, адресованная родителям детей, пришедших в первый класс. Опросник состоял из 5 блоков и включал в себя 25 вопросов. При ответе на каждый вопрос испытуемым предлагалось выбрать один из четырех вариантов ответов или дописать свой. За каждый ответ начислялся балл и подсчитывался суммарный балл анкеты.

В **первый блок** вошли общие вопросы, касающиеся отношения родителей к чтению и к процессу обучения данному навыку. **Второй блок** был посвящен началу обучения детей чтению: с какого возраста следует учить ребенка читать; кто должен обучать чтению до школы; каков был уровень овладения данным навыком у ребенка до поступления в школу. **Третий блок** анкеты объединил в себе вопросы по материалам, используемым для обучения чтению: кто выбирал книги для чтения; какой материал использовался для обучения; стоит ли особым образом подбирать методику обучения чтению для каждого конкретного ребенка. В **четвертом блоке** были вопросы, касающиеся мотивации детей при обучении чтению: пытался ли ребенок сам научиться читать; любит ли он читать и сколько времени проводит за чтением. Вопросы **пятого блока** выявляли те трудности, которые сопутствовали обучению чтению дошкольников: были ли вообще трудности при обучении чтению или ребенок научился читать с легкостью; как ребенок запоминал буквы; каковы были ошибки при чтении, и как на них реагировал ребенок.

На втором этапе, в конце учебного года, проводилось обследование навыка чтения тех же первоклассников с помощью стандартизированной методики О. Б. Иншаковой и Т. В. Ахутиной [8]. Задачей данного этапа было определение степени сформированности как технической, так и понятийной сторон навыка у детей. Им предлагалось прочитать рассказ Н. Носова «Живая шляпа», самостоятельно пересказать и ответить на уточняющие вопросы.

Анализ результатов обследования **навыка чтения** показал, что в среднем дети читали со скоростью 248 знаков в минуту и допускали 1,5 ошибки в тексте; средний балл за пересказ составил 18 (из 30 возможных).

На основании популяционных данных были выделены две группы. В контрольную группу вошел 21 ребенок без нарушений в овладении навыком чтения. Эти дети к концу учебного года уже настолько овладели навыком чтения, что могли с его помощью свободно получать знания. В экспериментальную группу были отобраны 46 плохо читающих первоклассников, имеющих специфические трудности формирования навыка чтения.

Экспериментальная группа разделилась на 3 подгруппы (рис. 1).

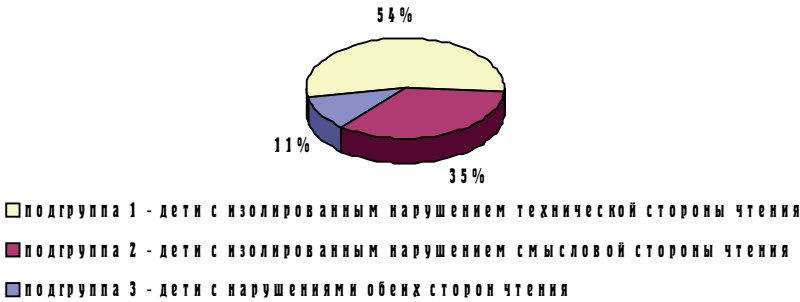


Рис. 1. Количество детей с различными нарушениями чтения

У 54% детей была нарушена только техническая сторона чтения. Изолированное нарушение понимания текста наблюдалось у 35% первоклассников, а 11% детей имели низкие показатели и технического, и смыслового компонентов чтения. Сопоставление скорости, количества ошибок и понимания смысла при чтении детей этих подгрупп и контрольной группы показаны в (таблица).

Средние показатели основных параметров чтения детей выделенных групп

параметры группы детей	скорость (количество знаков в минуту)	количество ошибок	понимание (баллы за пересказ)
Контрольная группа	446	0,5	21
Подгруппа 1 (нарушение технической стороны)	145	3,7	18
Подгруппа 2 (нарушение смысловой стороны)	190	1,2	8
Подгруппа 3 (нарушение обеих сторон чтения)	150	5,2	9

Из таблицы видно, что изолированные нарушения технической стороны чтения проявлялись в низкой скорости и наличии большого количества ошибок, а балл за понимание читаемого был таким же, как и средний популяционный показатель (18). Учащиеся подгруппы 1 читали в 3 раза медленнее, чем дети контрольной группы. Дети с нарушением технических параметров чтения также, как и хорошо читающие, тратили на первую половину текста достоверно больше времени, чем на вторую, что можно объяснить их медленной включаемостью в задание. По данным исследования, учащиеся подгруппы 1 допускали в среднем 3,7 ошибки при прочтении текста, что в 7,4 раза больше ошибок детей контрольной группы.

При оценке понятийной стороны чтения детям подгруппы 1 начислялось в среднем 18 баллов. Это достоверно меньше ($p=0,032$), чем у детей контрольной группы. В среднем учащиеся с нарушением технической стороны чтения за самостоятельный пересказ получали 14 баллов и 4 балла за ответы на уточняющие вопросы по содержанию, тогда как в контрольной группе детям начислялось соответственно 18 баллов и 3 балла. Пересказы детей обеих рассматриваемых групп были самостоятельными, отличались связностью и цельностью, верным пониманием смысла происходящего, и нередко – краткостью, что говорило о способности учащихся сжимать пересказываемый текст.

У первоклассников с нарушением только смысловой стороны (подгруппа 2) скорость чтения была выше, чем у детей подгруппы 1 (что достоверно значимо при $p=0,002$), и составила 190 знаков в минуту. Текст прочитывался также сначала более медленно, а затем – быстрее. Ошибок при чтении учащиеся не делали, либо допускали одну-две. Дети данной подгруппы получили самую низкую оценку (8 баллов) за пересказ, который характеризовался фрагментарностью, непониманием скрытого смысла, бедностью лексического оформления. Часто испытуемые не могли самостоятельно передать содержание рассказа и лишь в ответах на вопросы экспериментатора вспоминали прочитанное.

Все основные параметры чтения детей подгруппы 3 характеризовались низкими показателями. Скорость чтения этих первоклассников составила 150 знаков в минуту. В среднем учащиеся с нарушением обеих сторон чтения допускали 5 ошибок в тексте, что в 10 раз больше ошибок детей контрольной группы. При передаче смыслового содержания прочитанного дети подгруппы 3 с трудом пытались самостоятельно пересказать текст и получали от 2 до 6 баллов, а, отвечая на вопросы, набирали еще в среднем 4 балла. В их пересказах отмечалось нарушение связности и цельности, незаконченность высказываний.

Таким образом, исследование навыка чтения в конце первого года обучения выявило значительное количество детей (24% исследованных школьни-

ков), имеющих те или иные трудности в овладении чтением. Проведенное исследование подтвердило полученные ранее данные [10].

Результаты **анкетирования** показали достоверные отличия в ответах родителей детей контрольной и экспериментальной групп на вопросы всех блоков, кроме первого. Ответы практически всех родителей говорят о понимании ими всей значимости чтения, об их интересе к проблеме обучения чтению.

Основные различия в формировании навыка чтения до школы у детей двух групп просматривались во втором блоке анкеты, посвященном началу обучения чтению. Учащихся, хорошо овладевших навыком чтения к концу первого класса (контрольная группа), родители начинали обучать в среднем в 4 года 10 месяцев. Тогда как средний возраст начала обучения чтению детей, у которых в конце первого года обучения была обнаружена дислексия, составил 5,5 лет, 33% из них пришли в первый класс не умея читать. Почти все дети контрольной группы до школы прочитали уже несколько детских книжек, учащиеся же экспериментальной группы – только одну, по которой их обучали родители (как правило, это букварь). 29% детей контрольной группы поступило в школу, по словам родителей, овладев навыком чтения «про себя». Уровень чтения учащихся обеих групп, которого они достигли до школы, представлен на (рис. 2).

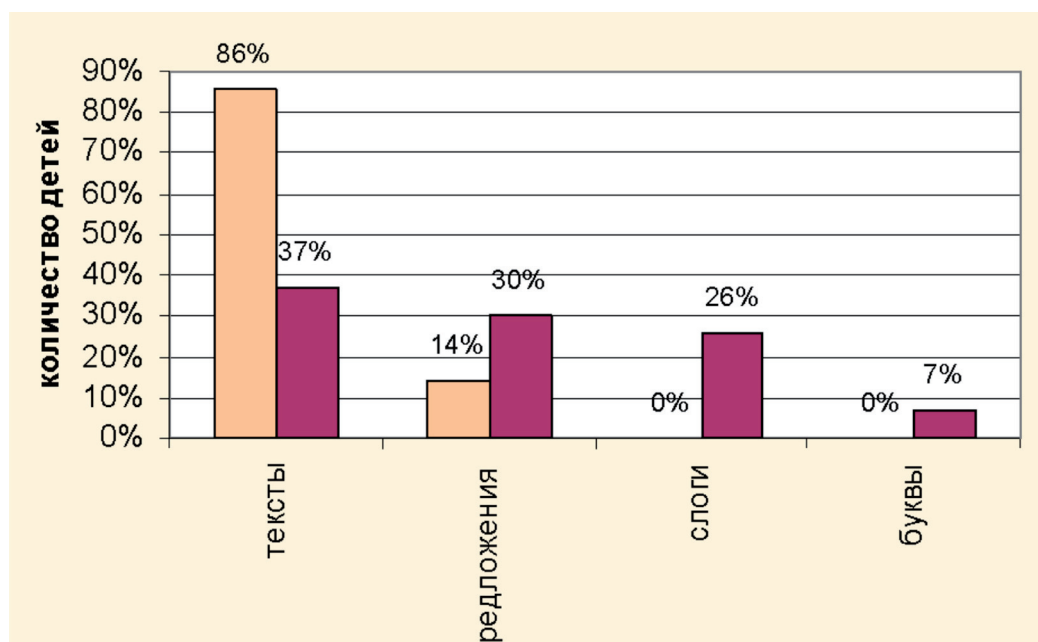


Рис. 2. Уровень овладения чтением детьми до школы

Дети контрольной группы до поступления в школу справлялись с прочтением словосочетаний, предложений и небольших текстов. Тогда как среди учащихся с дислексией только 37% до школы научились читать тексты. Были

и дети, которые могли прочитать только слоги и знали еще не все буквы. Таким образом, дошкольный читательский опыт плохо читающих ощутимо меньше, чем детей, нормально овладевающих чтением в первом классе.

Говоря о третьем блоке анкеты, можно отметить, что родители учащихся обеих групп в большинстве случаев сами подбирали материал для обучения чтению до школы, иногда опираясь на рекомендации специалистов. Однако достоверно больше ($p=0,056$) родителей детей с нарушениями чтения были согласны с необходимостью выбора методики обучения чтению в школе, подходящей именно для их ребенка. Большинство же мам хорошо читающих детей настороженно относились к подбору особой методики для обучения чтению в школе и считали, что лучше использовать хорошо отработанную ранее.

Значимой разницы в читательской мотивации (четвертый блок анкеты) учащихся двух групп не обнаружено: и в контрольной и в экспериментальной группе были дети, любящие читать, были и те, у которых родители отмечали отрицательную мотивацию. Однако в отличие от хорошо читающих, большинство испытуемых с трудностями в овладении навыком ($p=0,034$) проводили очень мало времени за чтением, а некоторые не могли усидеть и пяти минут.

Оценивая пятый блок анкеты, посвященный трудностям при обучении чтению, мы выявили, что нарушения в овладении навыком проявлялись уже в дошкольном возрасте. Родители учащихся экспериментальной группы отмечали, что навык по чтению, приобретенный их детьми до школы, не совсем достаточен для успешного обучения в школе. По данным анкет, 24% учащихся с дислексией испытывали трудности уже при знакомстве с буквами: они очень плохо запоминали буквы, долго заменяли их. Среди детей контрольной группы этого не было отмечено, наоборот 70% обследованных быстро запомнили все буквы, а остальные – не сразу выучили лишь некоторые буквы. Кроме того, для большинства детей с нарушениями чтения были характерны сложности слияния букв в слог и нарушение понимания читаемого. В равной мере у учащихся двух групп наблюдались интонационные ошибки оформления предложений. Среди хорошо читающих детей 27% вообще не имели трудностей. Значимые различия ($p=0,004$) детей двух групп наблюдались при оценке функции контроля. Так, каждый третий ребенок экспериментальной группы с трудом исправлял допущенные в чтении ошибки или не замечал их вообще. Все учащиеся контрольной группы либо сами исправляли ошибки, либо исправляли после указания на них взрослыми.

Подводя итоги, можно отметить, что особенности дошкольного обучения чтению во многом влияют на дальнейшее овладение этим навыком в первом классе. По данным нашего исследования, дети, у которых в конце первого года обучения были выявлены нарушения чтения, имели очень маленький читательский опыт до школы (их позже стали обучать читать, чем хорошо

читающих сверстников) и низкую мотивацию к чтению. Поэтому начинать обучать лучше к 5 годам, необходимо добиваться положительной мотивации и постепенно формировать функцию контроля и самокоррекции. Следует также сказать, что выраженные трудности при запоминании букв дошкольниками могут свидетельствовать о предрасположенности к дислексии.

Для правильного обучения чтению необходимо учитывать уровень сформированности навыка ребенка до момента обучения, и в соответствии с ним подбирать материал для развития навыка чтения. Знания о закономерностях приобретения детьми читательского опыта также очень важны и для родителей, которые, видя отклонения в формировании навыка, могут вовремя обратиться к специалистам за помощью.

Результаты исследования дают возможность разработать методические рекомендации, которые помогут родителям детей с нарушениями развития правильно выбрать методику и сроки для начала обучения чтению, снизив риск возникновения дислексии в период начального школьного обучения.

Библиографический список

1. **Доман, Г.** Как научить ребенка читать: пер. с англ. [Текст] / Г. Доман, Д. Доман. – М.: АСТ: Аквариум, 1999. – 350 с.
2. **Иншакова, О. Б.** Основные теоретические представления о природе дислексии [Текст] / О. Б. Иншакова // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. – М.: «Прометей» МПГУ, 2005. – С. 264–271.
3. **Корнев, А. Н.** Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А. Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
4. **Корнев, А. Н.** Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи: метод. пособие [Текст] / А. Н. Корнев. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 128 с.
5. **Костромина, С. Н.** Как преодолеть трудности в обучении чтению [Текст] / С. Н. Костромина, Л. Г. Нагаева. – М.: Ось-89, 2004. – 240 с.
6. **Лагутина, А. В.** Проблема раннего обучения чтению дошкольников с нарушениями речи [Текст] / А. В. Лагутина // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М.: Изд-во Московского социально-гуманитарного института, 2004. – С. 140–145.
7. **Лалаева, Р. И.** Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб.: Изд-во «Союз», 2003. – 224 с.
8. **Нейропсихологическая** диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст] / Под общей редакцией Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – М.: Секачев, 2008. – 128 с.
9. **Огаркина, А. В.** Проблема раннего выявления предрасположенности к дислексии у детей дошкольного возраста [Текст] / А. В. Огаркина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – С. 116–121.

10. Русецкая, М. Н. Взаимосвязь дислексии с нарушениями устной речи и зрительных функций у младших школьников: [Текст] Дис. ... канд. пед. наук / М. Н. Русецкая. – М., 2003. – 166 с.

11. Эльконин, Д. Б. Как учить детей читать [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М.: Знание, 1991. – 80 с.

УДК 376

Т. Ю. Обнизова

ДИНАМИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ ОБУЧЕНИЯ

В настоящее время трудности овладения навыком письма являются одними из главных причин школьной неуспеваемости. Специфическое нарушение письма, именуемое дисграфией, является давним предметом изучения специалистов, относящихся к различным областям научных знаний. Однако до сегодняшнего дня не существует единства в понимании механизмов данного нарушения и единства в использовании терминологического аппарата. Отсутствует и удовлетворяющее большинство исследователей определение нарушения. Единственное, в чем сходятся сегодня мнения ученых – это то, что дисграфия проявляется в трудностях овладения письменной речью, и оказывается не связанной с нарушениями слуха, зрения и интеллектуального развития [10; 13; 14; 15]. Симптом дисграфии – это специфические ошибки, возникающие при нарушении фонетического принципа письма и не зависящие от применения орфографических правил. Все они носят стойкий и повторяющийся характер [7; 9].

По мнению Л. С. Выготского и А. Р. Лурия [5; 12] письмо, как психическая функция, является сложной функциональной системой, состоящей из ряда структурных компонентов (операции по переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации; серийная организация движений, программирование и контроль деятельности, избирательная активность). Нарушение каждого из перечисленных компонентов может привести к появлению дисграфии. Причем характер специфических ошибок письма будут зависеть от того, какой именно компонент функциональной системы письма оказался недостаточно сформирован.

Часто нарушения письма у детей обуславливаются речевой патологией [10; 11; 13; 14; 15].

Однако среди накопленных знаний о дисграфии можно обнаружить отсутствие сведений о процессе формирования данного навыка у детей с дисграфией в период их начального обучения. Эти сведения оказываются

весьма ценными для разработки коррекционных программ обучения школьников с трудностями овладения письменными навыками.

В связи с этим **целью** данной работы являлось динамическое исследование формирования навыков письма у младших школьников с трудностями обучения.

Методика исследования

Для исследования была выбрана методика, разработанная О. Б. Иншаковой и Т. В. Ахутиной [8].

Методика состоит из трех типов заданий: диктанта, списывания с печатного текста и списывания с рукописного текста, в которых анализировались разные типы допускаемых ошибок. Исследование навыка письма у учащихся массовой школы проводилось непрерывно на протяжении трех лет обучения два раза в год: в начале и в конце учебного года. Во всех трех классах даются тексты различной сложности с учетом программных знаний детей.

В конце года и в начале следующего учебного года предлагаемые тексты совпадали. Это давало возможность получить дополнительные сведения о том, утомляется ли ребенок в конце года или теряет полученный навык после каникул, что может дополнительно характеризовать дисграфию как специфическое нарушение.

Все допущенные ошибки делились на дисграфические, дизорфографические, зрительно-пространственные, метаязыковые и орфографические. Дополнительно в каждой выполненной учащимся работе анализировались особенности реализации процесса письма (гипертонус или гипотонус при письме, макрография или микрография).

Все дисграфические ошибки были разделены на 5 групп:

1 группа – ошибки звукового анализа и синтеза (пропуски согласных, гласных звуков, пропуски мягкого знака, вставки согласных, гласных звуков, вставки мягкого знака, антиципации букв);

2 группа – ошибки фонематического восприятия.

– Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков (замены, смешения звонких и глухих согласных, смешения твердых и мягких согласных (возникают при трудностях различения твердых и мягких согласных), трудности обозначения мягкости согласных (возникают при невозможности правильного обозначения мягкости согласных), замены и смешения букв, обозначающих свистящие и шипящие звуки, замены и смешения аффрикатов и их компонентов, замены и смешения соноров, заднеязычных звуков, замены и смешения букв, обозначающих гласные звуки).

– Смешения твердых и мягких согласных сходных по способу и месту образования звука;

3 группа – моторные ошибки (ошибки кинетического запуска, графический поиск при написании букв, лишние элементы при воспроизведении букв, не дописывание отдельных элементов букв, персеверации);

4 группа – оптико-моторные ошибки (неточность передачи графического образа буквы, неадекватное начертание букв);

5 группа – зрительно-гностические ошибки (смещения оптически сходных букв $o - e$, $c - e$, $y - d$, $z - d$).

Подсчёт среднего показателя ошибок письма (m) у каждого ученика проводился отдельно для согласных, гласных букв и дополнительных знаков, в связи с различным их количеством в контрольных текстах. Для этого количество ошибок, допущенных в работе в написании, например, согласных букв делилось на их общее количество, содержащееся в выполняемом тексте [6].

Нами было проведено непрерывное исследование 89 детей в течение первых 3-х лет обучения в различные периоды (в начале и в конце каждого учебного года). Всего было сделано четыре контрольных среза: в конце обучения в 1 классе, в начале и в конце обучения во 2 классе и в начале обучения в 3 классе.

Исследование проходило в несколько этапов. На первом этапе было изучено письмо школьников и были выделены контрольная и экспериментальная группа. Экспериментальную группу составили школьники с различной степенью выраженности нарушения письма. На втором этапе у детей с различной степенью выраженности нарушения письма сопоставлялись специфические ошибки.

Результаты исследования

При анализе ошибок в письменных работах детей за три года обучения с помощью методов математической статистики, на основании популяционных данных, было выделено две группы учащихся: экспериментальная ($n=32$) и контрольная группа ($n=57$).

У учащихся контрольной группы на протяжении трех лет обучения ошибки встречались редко и носили фрагментарный характер. Учащиеся экспериментальной группы характеризовались наличием стойких дисграфических ошибок, которые обнаруживались в различных видах письменных работ.

Ретроспективный анализ результатов изучения процесса овладения навыками письма у школьников экспериментальной группы позволил выделить четыре типа динамики дисграфии:

– **Регрессионная динамика «дисграфии»** (16% экспериментальной группы), при которой постепенно исчезала вся симптоматика нарушений письма. Количество ошибок в письменных работах от первого к третьему классу постепенно уменьшалась (в конце 1 класса наблюдалось в среднем 6,1 ошибки, в начале 2 класса – 3,0, в конце 2 класса – 2,2, в начале 3 – 1,2). Так

как при регрессионной динамике наблюдалось явное уменьшение ошибок, то было бы неправильным называть этот тип «дисграфией», т. к. при дисграфии ошибки носят стойкий характер. Можно предположить, что в данном случае трудности письма имели функциональный характер.

– **Волнообразная динамика дисграфии** (41% экспериментальной группы). Характеризовалась периодическими колебаниями то в сторону улучшения, то в сторону ухудшения письма, при отсутствии полного исчезновения дисграфических ошибок (в конце 1 класса наблюдалось в среднем 3,8 ошибки, в начале 2 класса – 2,6, в конце 2 класса – 4,1, в начале 3 – 3,2). При данной динамике было отмечено увеличение количества ошибок к концу обучения во втором классе, что характеризовало явную утомляемость детей к концу учебного года (2,6:4,1)

– **Стационарное проявление дисграфии (стабильно выраженное)** (19% экспериментальной группы), при котором имеющиеся у учащихся нарушения навыка письма за период экспериментального наблюдения не претерпевали значительных изменений (в конце 1 класса наблюдалось в среднем 4,5 ошибки, в начале 2 класса – 9,1, в конце 2 класса – 7,2, в начале 3 – 3,9).

– **Прогрессионная динамика дисграфии** (25% экспериментальной группы) характеризовалась тенденцией ухудшения в состоянии письма, при которой количество ошибок у детей с каждым годом обучения возрастало (в конце 1 класса наблюдалось в среднем 1,9 ошибки, в начале 2 класса – 2,1, в конце 2 класса – 4,6, в начале 3 – 6,2).

Далее мы проведем сравнительный анализ различных видов ошибок письма учащихся с прогрессионной динамикой дисграфии (ПД) и детей контрольной группы (КГ), чтобы увидеть, какие именно специфические ошибки сопровождают ухудшение состояния письма.

Сравнительные данные, характеризующие среднее количество дисграфических ошибок в одной письменной работе у детей с прогрессионной динамикой дисграфии и у детей контрольной группы представлены на (рис. 1).

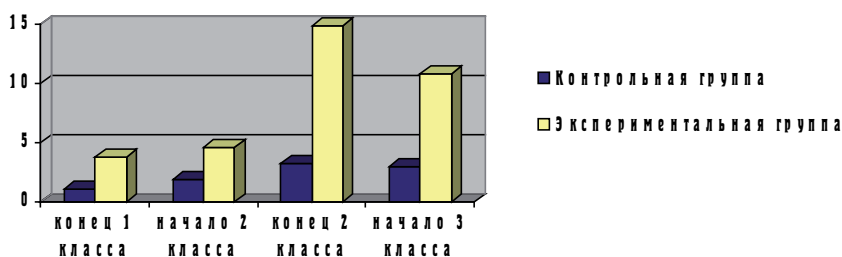


Рис. 1. Дисграфические ошибки в письме учащихся контрольной и экспериментальной группы

Как видно из диаграммы, к концу второго года обучения почти у всех детей в письменных работах резко возросло количество специфических ошибок.

Анализ различных видов ошибок у детей ЭГ, имеющих прогрессионную динамику дисграфии и детей контрольной группы в конце 1 класса

представлен в (табл. 1), (среднее количество дисграфических ошибок в трех письменных работах).

Таблица 1

**Сравнительный анализ ошибок письма учащихся контрольной
и экспериментальной групп в конце первого года обучения**

Группы ошибок	Среднее количество ошибок детей с ПД	Среднее количество ошибок детей КГ	Значимость различий (критерий Mann-Whitney)
Ошибки звукового анализа и синтеза:			
Пропуск согласных букв	0	0	P=1
Пропуск гласных букв	0,18	0,03	P=0,5
Пропуск мягкого знака	0	0	P=1
Вставка мягкого знака	0,09	0,06	P=0,9
Вставка согласных букв	0,09	0,03	P=0,8
Вставка гласных букв	0,9	0,06	P=0,04
Антиципации	0,09	0,06	P=0,9
Ошибки фонематического восприятия:			
Смещения согласных	0	0	P=1
Обозначение мягкости	0	0	P=1
Смещение гласных	0	0,1	P=0,6
Моторные ошибки:			
Ошибки кинетического запуска	0,09	0,1	P=0,8
Графический поиск	0	0	P=1
Лишние элементы	0	0	P=1
Недописывание элементов	0,8	0,3	P=0,3
Персеверации	0,09	0,03	P=0,8
Оптико-моторные ошибки:			
Неточность	0,6	0,06	P=0,3
Неадекватность	0,3	0,03	P=0,5
Смещения оптически сходных букв	0	0	P=1

Из (табл. 1) видно что, в конце первого класса у детей контрольной группы и у детей экспериментальной группы с прогрессивной динамикой дисграфии достоверная разница отмечается лишь в количестве ошибок, связанных со вставкой гласных букв (P=0,04).

Различия между двумя группами начинают увеличиваться к началу второго года обучения. Дисграфические ошибки детей с прогрессивной динамикой дисграфии и детей контрольной группы в начале 2 класса представлены в (табл. 2).

**Сравнительный анализ ошибок письма учащихся контрольной
и экспериментальной групп в начале второго года обучения**

Группы ошибок	Среднее количество ошибок детей с ЦД	Среднее количество ошибок детей КГ	Значимость различий (критерий Mann-Whitney)
Ошибки звукового анализа и синтеза:			
Пропуск согласных букв	0,4	0,09	P=0,03
Пропуск гласных букв	0,4	0,15	P=0,07
Пропуск мягкого знака	0,4	0,18	P=0,4
Вставка мягкого знака	0	0	P=1
Вставка согласных букв	0	0	P=1
Вставка гласных букв	0,07	0	P=0,1
Антиципации	0	0	P=1
Ошибки фонематического восприятия:			
Смещения согласных	0,14	0,15	P=0,9
Обозначение мягкости	0,07	0,03	P=0,5
Смещение гласных	0,2	0	P=0,007
Моторные ошибки:			
Ошибки кинетического запуска	0,29	0,15	P=0,9
Графический поиск	0	0	P=1
Лишние элементы	0,93	0,27	P=0,2
Недописывание элементов	0	0,06	P=0,4
Персеверации	0,21	0,06	P=0,1
Оптико-моторные ошибки:			
Неточность	0,57	0,18	P=0,05
Неадекватность	0	0	P=1
Смещения оптически сходных букв	0	0	P=1

В этот период у детей контрольной группы и у детей с прогрессивной динамикой дисграфии наблюдается достоверная разница в количестве пропусков согласных букв ($P=0,03$), смещения гласных ($P=0,007$) и неточности передачи графического образа буквы ($P=0,05$). Однако следует отметить, что у детей с прогрессивной динамикой дисграфии изменения в состоянии письма сопровождаются уменьшением количества вставок согласных букв в словах.

К концу второго класса у детей с прогрессивной динамикой дисграфии количество и вариативность ошибок сильно возрастают. Дисграфические ошибки детей с прогрессивной динамикой дисграфии и детей контрольной группы в конце 2 класса представлены в (табл. 3).

**Сравнительный анализ ошибок письма учащихся контрольной
и экспериментальной групп в конце второго года обучения**

Группы ошибок	Среднее количество ошибок детей с ЦД	Среднее количество ошибок детей КГ	Значимость различий (критерий Mann-Whitney)
Ошибки звукового анализа и синтеза:			
Пропуск согласных букв	1,4	0,36	P=0,004
Пропуск гласных букв	1,2	0,33	P=0,005
Пропуск мягкого знака	0,53	0,03	P=0,01
Вставка мягкого знака	0	0	P=1
Вставка согласных букв	0,2	0,03	P=0,05
Вставка гласных букв	0,13	0,06	P=0,4
Антиципации	0,07	0,03	P=0,6
Ошибки фонематического восприятия:			
Смещения согласных	0,5	0,1	P=0,08
Обозначение мягкости	0,33	0,03	P=0,01
Смещение гласных	0,93	0,12	P<0,001
Моторные ошибки:			
Ошибки кинетического запуска	1,13	0,18	P=0,001
Графический поиск	0	0	P=1
Лишние элементы	0,47	0,12	P=0,03
Недописывание элементов	0,6	0,09	P=0,1
Персеверации	0,93	0,03	P<0,001
Оптико-моторные ошибки:			
Неточность	2,47	0,76	P<0,001
Неадекватность	0,2	0,06	P=0,2
Смещения оптически сходных букв:			
	0,07	0	P=0,4

Как видно из (табл. 3), к концу 2 класса наиболее значимые различия наблюдаются в ошибках смещения гласных букв ($P<0,001$), персеверациях ($P<0,001$) и неточности графического образа буквы ($P<0,001$).

В начале третьего класса в письме детей с прогрессивной динамикой дисграфии наблюдается некоторое изменение. Дисграфические ошибки учащихся с прогрессивной динамикой дисграфии и детей контрольной группы в начале 3 класса представлены в (табл. 4).

**Сравнительный анализ ошибок письма учащихся контрольной
и экспериментальной групп в начале третьего года обучения**

Группы ошибок	Среднее количество ошибок детей с ЦД	Среднее количество ошибок детей КГ	Значимость различий (критерий Mann-Whitney)
Ошибки звукового анализа и синтеза:			
Пропуск согласных букв	0,47	0,17	P=0,2
Пропуск гласных букв	0,87	0,23	P=0,009
Пропуск мягкого знака	0,2	0,09	P=0,7
Вставка мягкого знака	0	0,03	P=0,5
Вставка согласных букв	0,07	0,03	P=0,5
Вставка гласных букв	0,2	0,09	P=0,3
Антиципации	0	0	P=1
Ошибки фонематического восприятия:			
Смещения согласных	0,5	0,09	P=0,03
Обозначение мягкости	0	0,03	P=0,5
Смещение гласных	0,6	0,17	P=0,005
Моторные ошибки:			
Ошибки кинетического запуска	1,2	0,37	P=0,1
Графический поиск	0	0,06	P=0,5
Лишние элементы	1,53	0,26	P<0,001
Недописывание элементов	0,13	0,11	P=0,6
Персеверации	0,3	0,11	P=0,3
Оптико-моторные ошибки:			
Неточность	2	0,24	P<0,001
Неадекватность	0	0	P=1
Смещения оптически сходных букв	0	0	P=1

Из (табл. 4) видно, что к началу обучения в третьем классе у детей с прогредиентной динамикой дисграфии количество ошибок несколько уменьшается. Возможно, данный факт связан со снижением нагрузки школьников во время летних школьных каникул. В письме исчезают пропуски согласных букв, пропуск мягкого знака, вставки согласных букв, ошибки обозначения мягкости, ошибки кинетического запуска и персеверации. Однако в этот период продолжают сохраняться ошибки, связанные с пропусками и смешением гласных, написания лишних элементов букв и неточности в воспроизведении графического образа некоторых букв. Также добавляются ошибки смешения согласных.

Итоговый анализ динамики ошибок детей с прогредиентной динамикой дисграфии представлен в (табл. 5).

Таблица 5

Анализ динамики ошибок письма детей с прогредиентной динамикой дисграфии

Группы ошибок	Среднее количество ошибок детей с ПД в конце 1 класса	Среднее количество ошибок детей с ПД в начале 3 класса
Ошибки звукового анализа и синтеза:		
Пропуск согласных букв	0	0,47
Пропуск гласных букв	0,18	0,87
Пропуск мягкого знака	0	0,2
Вставка мягкого знака	0,09	0
Вставка согласных букв	0,09	0,07
Вставка гласных букв	0,9	0,2
Антиципации	0,09	0
Ошибки фонематического восприятия:		
Смещения согласных	0	0,5
Обозначение мягкости	0	0
Смещение гласных	0	0,6
Моторные ошибки:		
Ошибки кинетического запуска	0,09	1,2
Графический поиск	0	0
Лишние элементы	0	1,53
Недописывание элементов	0,8	0,13
Персеверации	0,09	0,3
Оптико-моторные ошибки:		
Неточность	0,6	2,0
Неадекватность	0,3	0
Смещения оптически сходных букв	0	0

В (табл. 5) мы можем увидеть, чем отличается состояние письма детей с прогредиентной динамикой дисграфии к началу 3 года обучения от письма детей, не имеющих трудностей в овладении данным навыком. Как видно, наиболее стойкими у школьников экспериментальной группы по-прежнему остаются пропуски гласных букв, смещения согласных и гласных букв, наличие лишних элементов при воспроизведении букв и неточность передачи графического образа буквы. Эти ошибки не исчезают у школьников даже к началу обучения в 3 классе. А так как характер ошибки указывает на его возможный механизм, мы можем предположить, что у детей с прогредиентной динамикой дисграфии ухудшение письма происходит за счет несовершенного моторного компонента письма, который начинает отставать в результате возрастающей скорости при выполнении письменных заданий и существенного увеличения учебной нагрузки школьников. Написание лишних элементов букв являются проявлением моторных проблем. Смещения согласных и гласных букв на письме, как известно, возможно из-за

их сходства по акустико-артикуляционным признакам, где основным страдающим звеном оказалась артикуляционная составляющая, основу которой составляет моторный компонент. Исходя из этой позиции, легко объяснимыми становятся и пропуски гласных букв, при произнесении которых кинестетические ощущения от проговаривания минимальны. Известно, что процесс письма школьников до конца третьего года обучения остается не полностью автоматизированным и продолжает опираться на свернутое проговаривание.

Таким образом, динамическое изучение процесса формирования навыка письма у младших школьников общеобразовательной школы, осуществляемое на протяжении трех лет, впервые позволило обнаружить различные типы динамики дисграфии и определить возможные причины, лежащие в основе ухудшения процесса овладения одним из наиболее значимых школьных навыков, письмом.

Библиографический список

1. **Ахутина, Т. В.** Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика [Текст] / Т. В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции: Учебное пособие / Под общей редакцией О. Б. Иншаковой. – М.: МПСИ, 2001. – С. 7–20.
2. **Величенкова, О. А.** Комплексный подход к анализу и коррекции специфических нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы: [Текст] Дис... канд. пед. наук / О. А. Величенкова. – М., 2002. – 184 с.
3. **Величенкова, О. А.** Комплексный подход к анализу специфических нарушений письма у младших школьников [Текст] / О. А. Величенкова, О. Б. Иншакова, Т. В. Ахутина // Школа здоровья. – 2001. – № 4. – С. 23–30.
4. **Величенкова, О. А.** Анализ специфических ошибок письма младших школьников [Текст] / О. А. Величенкова // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции: Учебное пособие / Под общей редакцией О. Б. Иншаковой. – М.: МПСИ, 2001. – С. 45–51.
5. **Выготский, Л. С.** Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский // Л. С. Выготский Собр. соч. – М., 1982. – Т. 2. – С. 6–361.
6. **Иншакова, О. Б.** Изменение способа анализа ошибок письма при дисграфии у младших школьников [Текст] / О. Б. Иншакова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии / Под общ. ред. Г. В. Чиркиной, Е. В. Оганесяна, М. Н. Русецкой. – М.: Изд-во Московского социально-гуманитарного института, 2004. – С. 99–105.
7. **Иншакова, О. Б.** Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ [Текст] / О. Б. Иншакова, А. Г. Иншакова // Практическая психология и логопедия. – 2003. – № 1.–2. – С. 37–41.

8. **Нейропсихологическая** диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст] / Под общей ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2008. – 128 с.
9. **Корнев, А. Н.** Нарушение чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие [Текст] / А. Н. Корнев. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 268 с.
10. **Лалаева, Р. И.** Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб.: «Образование», 2003. – 172 с.
11. **Левина, Р. Е.** Нарушения письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р. Е. Левина. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 312 с.
12. **Лурия, А. Р.** Очерки психофизиологии письма [Текст] / А. Р. Лурия. // А. Р. Лурия Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: «Академия», 2002. – С. 10–76.
13. **Спирова, Л. Ф.** Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ [Текст] /Л. Ф. Спирова, А. В. Ястребова //Дефектология. – 1988. – № 5. – С. 3–9.
14. **Токарева, О. А.** Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) [Текст] / О. А. Токарева // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М.: «Владос», 1997. – Т. 2. – С. 456–469.
15. **Садовникова, И. Н.** Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников [Текст] / И. Н. Садовникова. – М.: «Владос», 1995. – 256 с.

РАЗДЕЛ X

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 37:376

Л. В. Басаргина

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ – ЛОГОПЕДОВ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ И СЕРВИСНЫЙ ПОДХОДЫ

В условиях многомерных, социально-экономических и ценностных изменений существенно переоцениваются приоритетные направления, цели и задачи дополнительного профессионального образования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки). Переход к рыночной экономике обусловил смену прежних парадигм: политической, идеологической и философской, а также педагогической и экономической. На сегодняшний день в Алтайском крае активно развиваются сферы услуг – медицинских, образовательных, юридических, туристических. Развитие данных направлений требует специалистов высокого компетентностного уровня.

В сфере образовательных услуг взаимообусловлено формирование альтернативной (ранее доминирующей традиционной) личностно-ориентированной парадигмы, в которой образование рассматривается как основа развития личности. Компетентностный подход в рамках личностно-ориентированной парадигмы задает набор компетенций учителя-логопеда. В дополнительном профессиональном образовании учителя-логопеда компетентностный подход реализуется по направлениям развития: ключевых компетентностей, педагогической компетентности и жизненных навыков, ориентированных на смысловую составляющую профессиональной деятельности.

Ключевые компетентности носят надпрофессиональный характер и необходимы в области профессиональной деятельности, как основания для других более конкретных и предметно ориентированных. К данному направлению Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколов относят, например, педагогические техники и технологии формирования умений понимания прочитанных текстов, обработки информации разного рода, действий в группе. [5, с. 11] В связи, с чем особое значение приобретает формирование (становление и/или развитие) коммуникативной компетентности учителя-логопеда. Одним из путей решения данного вопроса является повышение

квалификации, направленное на профессиональное развитие учителей-логопедов. Организационной составляющей, которого является реализация сервисного подхода как основы создания единого методического и информационного пространства через развитие сферы сервисных образовательных услуг, оказываемых КГОУ ДПО Алтайский краевой институт повышения квалификации работников образования (предметно-методический, мониторинговый, консалтинговый, экспертный, библиотечно-методический сервис).

Педагогическая компетентность – включает знания, умения и навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии и саморазвитии личности [6, с. 46]. Интегральные характеристики личности: педагогическая направленность и компетентность, а также эмоциональная гибкость, рассматриваются как факторы профессионального развития педагога.

Иными словами, беря за основу подход Л. М. Митиной, *под педагогической компетентностью учителя-логопеда мы понимаем гармоничное сочетание знаний в области логопедии и смежных дисциплин, методики реализации направлений профессиональной деятельности, а также умений и навыков педагогического общения, развития и саморазвития личности.*

Совершенствование профессиональной педагогической компетентности учителя-логопеда детерминировано внутренними и внешними условиями и движущими силами. Интегративным с точки зрения внешних и внутренних условий является процесс повышения квалификации, направленный на профессиональное развитие учителя-логопеда в синтезе с самообразованием.

Анализ психологической, акмеологической, педагогической и литературы в области специального образования, опыта практической деятельности обнаруживает резервы для совершенствования профессионализма педагога (Л. В. Абдулина, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Э. Ф. Зеер, И. П. Кузьмин, Н. В. Кузьмина, Ю. А. Лобейко, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. С. Огнев) и учителя-логопеда (М. А. Орешкина, Е. И. Рогов, Л. Ф. Сербина и др.), в том числе в условиях повышения квалификации.

Рост числа детей с нарушениями в развитии речи выдвигает профилактическое, диагностическое и коррекционно-развивающее направления деятельности образовательного учреждения в ряд наиболее значимых и приоритетных. Согласно данным Министерства образования Российской Федерации численность дошкольников и младших школьников, имеющих речевые нарушения, в разных регионах страны колебалась от 30,7 до 92,6% от общего числа детей данного возраста на 2002 г. Увеличение численности детей, имеющих нарушения устной и (или) письменной речи за период с 1992–2002 г. составило от 30,0 до 44,3%. [4, с. 11]

В регионе, по данным специалистов Управления Алтайского края по образованию и делам молодежи за 2007 г. 66 тыс. детей (в возрасте от 0 до

18 лет) имеют те или иные нарушения в развитии. Из числа, которых, самую многочисленную группу, составляю дети, имеющие нарушения устной и (или) письменной речи первичного и вторичного характера более 60%. [1, с. 4]

В связи с чем, совершенствуются формы и методы коррекционно-развивающей логопедической работы с детьми, имеющими нарушения речи (О. М. Вершинина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.). Обсуждаются вопросы совершенствование профессионального мастерства учителя-логопеда (Н. А. Оскольская, Н. М. Поваляева, С. Н. Сазонова, М. А. Орешкина и др.).

Результативность логопедической работы наряду с профессионализмом учителя-логопеда в области технологий реализации коррекционно-развивающего процесса, обусловлена эффективностью взаимодействия его участников. Определенные направления такого рода взаимодействия изучаются многими учеными. Поле взаимодействия учителя-логопеда и ребенка (Ю. Ф. Гаркаша, Л. Р. Давидович, Р. Е. Левина, О. В. Правдина, Т. С. Резниченко, О. А. Токарева, М. Е. Хватцев), совместная работа логопеда и семьи (Ю. Ф. Гаркуша, Т. Данилова, Ю. П. Докучаева, О. Л. Зверева, Н. Мишина, В. В. Юртайкина). Другие авторы раскрывают отдельные стороны профессиональных отношений учителя-логопеда и других специалистов (Л. И. Белякова, Т. Г. Визель, Е. В. Лаврова, Е. М. Мастюкова).

Наряду с интенсивным развитием теории и практики логопедической деятельности, а также увеличением численности детей, имеющих речевые нарушения, наблюдается необъективная тенденция сокращения специализированных (речевых) групп в дошкольных образовательных учреждениях и логопедических пунктов в общеобразовательных учреждениях Алтайского края. Вследствие чего, особенно остро, актуализируется необходимость в подготовке учителей-логопедов к реализации комплекса направлений профессиональной деятельности, готовых осуществлять исследовательский педагогический поиск форм, обеспечивающих высокие результаты профилактики и коррекции речевых нарушений.

Одной из таких форм, раскрывающей содержание сервисного подхода в практической деятельности учителя-логопеда, на наш взгляд, является *логопедическое сопровождение образовательного процесса*. Задачей нашего исследования является выявление сущности понятия «логопедическое сопровождение», определение его специфики, содержания и структуры.

Идеи психолого-педагогического сопровождения как образовательные технологии разработаны И. В. Вербицкой, Е. Н. Казаковой, Л. М. Шипициной, Л. Н. Горбуновой, Г. Ф. Кумариной, Н. И. Приходько, А. А. Хилько, в основе которых лежит индивидуальное сопровождение ребенка, направленное на всестороннее развитие его задатков и способностей. Логопедическое сопровождение образовательного процесса также предполагает именно партнерские взаимоотношения субъектов сопровождения, что детерминировано

требованиями современного общества, компетентностным и сервисным подходами в рамках личностно-ориентированной парадигмы. Учитель-логопед является ведущим специалистом, непосредственно организующим процесс логопедического сопровождения, координируя взаимодействие всех участников.

Сущность логопедического сопровождения актуализирована, во-первых, тем, что речевые нарушения являются неблагоприятными факторами развития, адаптации и социализации личности ребенка, что требует организации условий по своевременной профилактике и коррекции речевых нарушений в условиях образовательного учреждения. Эффективной формой организации условий служит логопедическое сопровождение. Во-вторых, целесообразность и необходимостью использования логопедического сопровождения, как одного из направлений в науке и практике обусловлено увеличением численности детей, имеющих речевые нарушения, полисенсорностью типологии. В-третьих, реализация комплексного логопедического сопровождения снимает проблему автономности деятельности участников образовательного и коррекционно-развивающего процесса, предполагает интеграцию их усилий, по решению совместных задач.

Таким образом, *логопедическое сопровождение образовательного процесса* – целостная система взаимодействия участников образовательного процесса по созданию педагогической среды, направленной на своевременную профилактику и коррекцию речевых нарушений, учитывающей индивидуальные особенности обучающихся. Участники логопедического сопровождения образовательного процесса: ребенок, учитель-логопед, семья, педагоги и узкие специалисты, администрация. Категория узких специалистов при реализации логопедического сопровождения включает специалистов данного образовательного учреждения, а так же при необходимости специалистов, работающих в системе здравоохранения, социальной защиты [3]. Наглядно представим структуру организации логопедического сопровождения на примере логопедического пункта дошкольного образовательного учреждения (рис. 1).

Аналогично рассматривается организация логопедического сопровождения в других типах образовательных учреждений дошкольной и школьной ступени образования.

Реализация содержательного аспекта логопедического сопровождения предполагает использование *сервисного подхода* в условиях образовательного учреждения, что эффективно помогает в решении профессиональных и личностных задач участников данного процесса посредством реализации компонентов деятельности (целевого, мотивационного, содержательного, операционно-деятельностного, контрольно-регулирующего и результативного). Реализация логопедического сопровождения позволяет, обогатить инструментарий учителя-логопеда, качественно изменяет профессиональ-

ную деятельность, главным образом операционно-деятельностный компонент и деонтологическую составляющую.

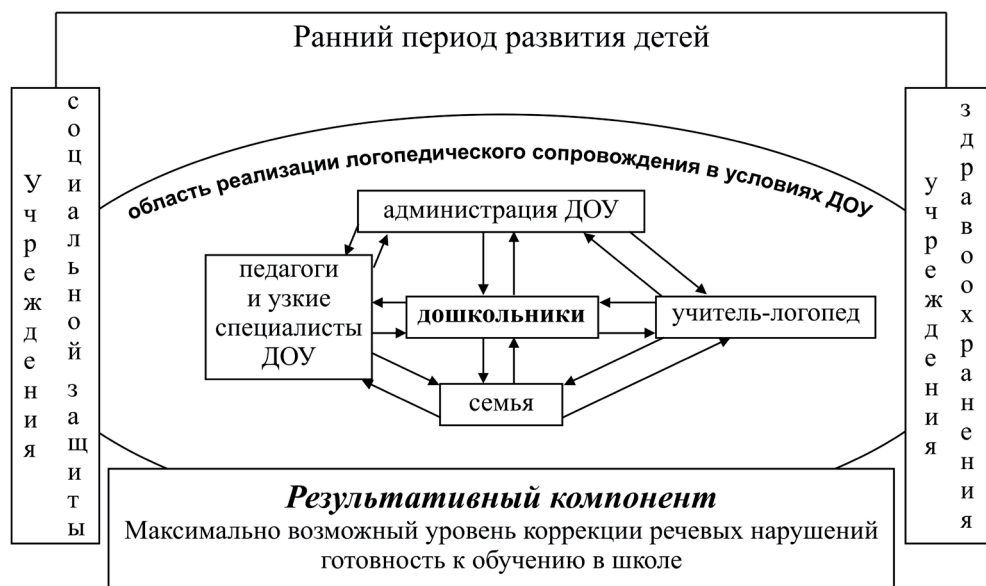


Рис. 1. Организация логопедического сопровождения в условиях логопедического пункта дошкольного образовательного учреждения

Проводимый нами количественный и качественный анализ кадрового состава учителей-логопедов Алтайского края определил недостаток специалистов в ряде районов края (1–2 специалиста) на протяжении десятков лет. Базовый образовательный уровень работающих учителей-логопедов: дефектологический не более 30% (данные специалисты работают преимущественно в городах), педагогический, и специалисты, прошедшие профессиональную переподготовку по направлению «Логопедия», что также актуализирует повышение квалификации учителей-логопедов в области реализации логопедического сопровождения. Основной содержательной областью повышения квалификации на сегодняшний день, с учетом региональной специфики, является логопедическое сопровождение образовательного процесса в условиях различных видов образовательных учреждений.

Компетентностный и сервисный подходы на данном этапе с учетом региональной специфики являются основными в вопросах организации повышения квалификации. Рассмотрим *компетентностный подход* в рамках личностно-ориентированной парадигмы, задающий набор компетенций, ориентированных на смысловую составляющую профессиональной деятельности учителя-логопеда (рис. 2).

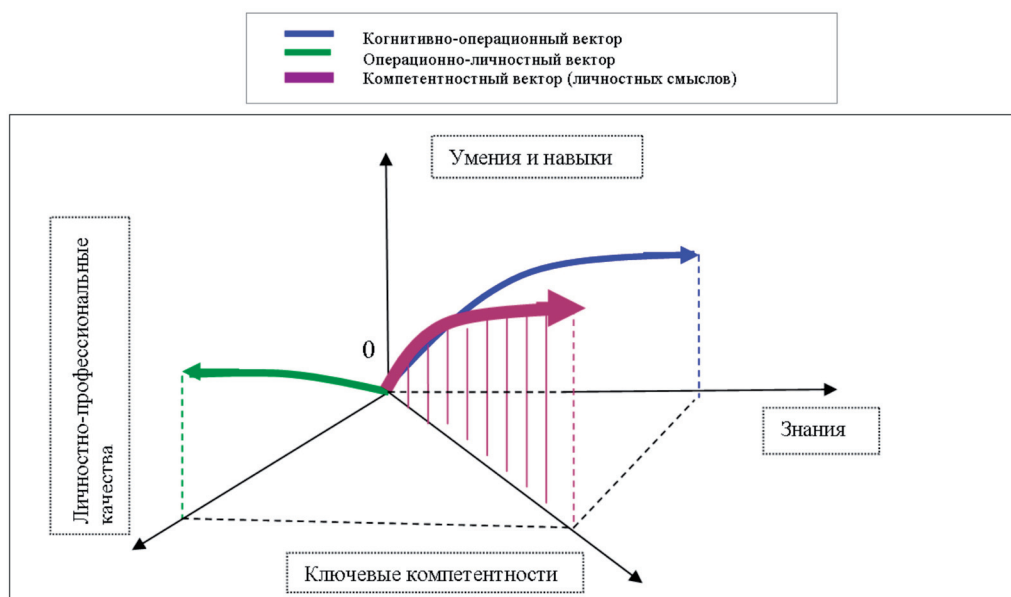


Рис. 2. Компетентностный подход в организации повышения квалификации учителей-логопедов (векторная интерпретация)

Координаты плоскостного *когнитивно-операционного вектора* задают уровни сформированности знаний, а так же профессиональных умений и навыков. *Вектор операционно-личностный* задает уровни сформированности умений, навыков и личностно-профессиональных качеств учителя-логопеда, который также располагается в плоскости. *Компетентностный вектор* имеет три координаты и располагается в пространстве, его направление задают уровни сформированности знаний, умений и навыков, а также личностно-профессиональных качеств учителя-логопеда.

Проекция *компетентностного вектора* на плоскость личностно-профессиональных качеств и знаний отражает ключевые компетентности специалиста, что позволяет выстраивать содержание образования, обеспечивая перевод знаний с формального уровня на уровень личностных смыслов.

Компетенции/компетентности рассматриваются нами в данном случае как единый (согласованный) язык для описания профессионально-педагогических профилей и результата образования. Набор (совокупность) компетенций, как наперед заданных требований к образовательной подготовке, переходя на личностный план, определяют компетентность – уже составляющееся личностное качество (характеристику) учителя-логопеда. (Данное соотношение понятий компетентность и компетенции рассматривается нами на основе подхода Д. А. Иванова, К. Г. Митрофанова и О. В. Соколова).

Организация курсов повышения квалификации для учителей-логопедов с учетом *сервисного подхода* (посредством построения информационных систем, которые непосредственно связаны с профессиональной деятель-

ностью учителя-логопеда) позволяет создать условия для решения педагогом задач профессионального и личностного развития. Курсы повышения квалификации для учителей-логопедов имеют модульную структуру, что позволяет реализовывать вариативные образовательные маршруты. Как правило, каждые краткосрочные очно-заочные курсы повышения квалификации реализуются поэтапно.

Результатом *первого прогностическо-аналитического этапа* является ранее описанный количественный и качественный состав учителей-логопедов Алтайского края, уточнены типичные затруднения учителей-логопедов в профессиональной деятельности.

Второй этап реализован в разработке учебно-методических комплексов инвариантного и вариативного содержания повышения квалификации учителей-логопедов с учетом основных результатов первого этапа реализации сервисного подхода и модернизации системы образования.

Третий этап предполагает разработку учителями-логопедами творческих проектов, участие в круглых столах и конференциях, практических занятиях на базе образовательных учреждений.

Четвертый этап включает экспертизу практико-ориентированных творческих разработок, консультирование и составление программы их внедрения, внесение корректив.

Внедрение опыта реализации логопедического сопровождения в образовательных учреждениях края оптимизируется последующими этапами.

Пятый этап сервисного подхода предполагает обязательное включение в курсы повышения квалификации для руководителей образовательных учреждений, модулей, направленных на актуализацию деятельности каждого из участников процесса логопедического сопровождения и конкретизации их функций.

На *шестом этапе* проводятся совместно с руководителями образовательных учреждений, специалистами комитетов по образованию и психолого-медико-педагогических комиссий семинары по созданию и реализации программ развития логопедических пунктов в образовательных учреждениях.

Эффективность реализации программы развития логопедического пункта апробирована нами в 2004–2007 гг. в МДОУ «Детский сад № 12 – комбинированного вида «Здоровячок» Октябрьского района г. Барнаула. С 2005 г. в МДОУ «Детский сад № 56» – центр развития ребенка Октябрьского района г. Барнаула, с использованием сервисного и компетентностного подходов, а также информационно-коммуникативных технологий [2, с. 37–41]. В 2006 г. программа впервые представлялась на курсах повышения квалификации учителей-логопедов Алтайского края, нашла широкое использование специалистами различных типов образовательных учреждений. Опыт разработки и внедрения данных программ развернуто реализуется системе

образования г. Барнаула, г. Бийска, Бурлинском и Романовском районах Алтайского края.

Использование компетентностного и сервисного подходов позволят реализовывать вариативные формы повышения квалификации учителей-логопедов Алтайского края, в том числе индивидуальные образовательные маршруты. Вместе с тем необходимо учитывать другие современные подходы к развитию дополнительного профессионального образования, такие как тезаурусный, библиографический, антропологический, технологический, метод К. Джей, кейс – стадии, выстраивая содержание образования направленное на перевод знаний с формального уровня на уровень личностных смыслов.

Библиографический список

1. **Актуальные** направления и проблемы развития системы специального образования в условиях модернизации образования // Межрегиональный сборник научно-практических статей: опыт работы региона. – Барнаул: АКИПКРО, 2008. – С 4–6.

2. **Басаргина, Л. В.** Информационно-коммуникативные технологии – средство интеграции и оптимизации деятельности участников коррекционно-развивающего процесса [Текст] // Интеграция субъектов образования в Алтайском крае: материалы краевой научно-практической конференции. – Барнаул: АКИПКРО, 2007. – С. 37–41

3. **Басаргина, Л. В.** Повышение квалификации учителей-логопедов в области реализации логопедического сопровождения // Модернизация и развитие системы дополнительного профессионального образования: материалы международной научно-практической Интернет – конференции 16–20 июня 2008 г. (http://www.sipk.ru/conference/pdf_2008/Basargina.pdf)

4. **Вершинина, О. М.** Пути оптимизации коррекционно-логопедической работы в ДОУ общеразвивающего вида: [Текст] Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 М, 2005. – 207 с.

5. **Иванов, Д. А., Митрофанов, К. Г., Соколов, О. В.** Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: [Текст] / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколов. / Учебно-методическое пособие. – М.: АПКИППРО, 2005. – 101 с.

6. **Митина, Л. М.** Психология профессионального развития учителя. [Текст] / Л. М. Митина. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт. 1998. – 201 с.

Е. А. Погнаева, И. В. Резанович

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ

В связи с ускорением темпа развития общества одновременно ускоряются все сопровождающие это развитие процессы, в том числе и образование. Поэтому целью образовательной системы становится передача подрастающему поколению знаний с помощью новых, прогрессивных технологий. Очевидно, что в таких условиях неизбежно появление двух проблем: во-первых, наличие инновационных технологий обучения, обеспечивающих качественное усвоение учащимися требуемых знаний, умений и навыков. Во-вторых, наличие учителей способных создавать и обучать учащихся по инновационным педагогическим технологиям. Решение обозначенных проблем зависит от степени развития инновационного потенциала учителя.

В настоящее время усилилось внимание ученых к управлению развитием инновационного потенциала специалистов вообще, и учителей в частности. Однако при проведении исследований часто не учитываются психологические аспекты управления столь сложным интегративным личностным качеством.

На основе анализа особенностей профессиональной деятельности учителей и выделения инновационной составляющей этой деятельности, мы понимаем «инновационный потенциал учителя» как интеграцию реализованного и нереализованного потенциалов с условиями и возможностями профессиональной деятельности, обеспечивающую принятие эффективных педагогических решений для достижения значимых результатов в образовательном процессе. При этом реализованный потенциал представляется нам как совокупность инновационных знаний, умений, навыков и опыта инновационных преобразований. Нереализованный потенциал рассматривается как сочетание интеллектуально-педагогических способностей, мотивации к профессиональному совершенствованию и наличие виртуального (учебного) опыта инновационных преобразований. Внешние возможности представляются профессиональной средой школы, её организационной культурой, обеспечивающие разработку и реализацию педагогических инициатив. Именно создание внешних условий для реализации инновационного потенциала учителя является решающим фактором в повышении качества всей образовательной системы.

Создание условий происходит благодаря управлению исследуемым процессом, а в связи со сложностью объекта управления – учителя, самодоста-

точной личности, обладающей властными полномочиями и профессиональными амбициями, и предмета управления – инновационный потенциал, процесс управления необходимо выстраивать на психологическом уровне.

Особенности управления на психологическом уровне достаточно обстоятельно представлены в трудах Е.Х. Белинского, И. В. Бисюковой, Ю. П. Вороновой, Я. Л. Коломинского, А. И. Китова, Б. Ф. Ломова, К. Левина, А. Т. Никифоровой, В. С. Мерлина, П. М. Керженцева и др.

С понятием «управление» (в психологическом аспекте его рассмотрения) тесно связано понятие «воздействие», используемое для обозначения воздействия субъекта управления на объект управления. Для подтверждения этого тезиса можно обратиться к толковому словарю В. Даля, где понятие «управление» трактуется как «править, давать ход, направление, распоряжаться, заведовать, быть хозяином, распорядителем чего-либо, подрядничать» [2]. Поэтому достаточно часто под управлением понимается «целенаправленный процесс воздействия управляющей системы на управляемую для достижения её эффективного функционирования и развития» [5].

Данный процесс может быть осуществлен только при принятии управляемой стороной оказываемых воздействий. Следовательно, можно говорить о взаимодействии управляющей и управляемой сторон (методологическом принципе), что нашло отражение в понятиях – «управленческое взаимодействие» и «субъект-субъектные отношения».

В основе управленческого взаимодействия субъектов управления лежат: опыт управленческой деятельности самих субъектов (индивидуальный и групповой); обобщенный опыт управления других субъектов; освоенные теоретические знания об управлении и управленческом взаимодействии [3, с. 29]. Мы разделяем точку зрения тех авторов, которые отмечают, что в основе управленческого взаимодействия субъектов лежит явление антропосинергизма. Это положение перекликается с некоторыми философско-методологическими установками:

1) рассмотрение человека в качестве главного объекта интересов управления; в этом случае, вся управленческая деятельность осуществляется на основе учета индивидуальных особенностей человека;

2) нелинейном характере управления социальными процессами. Сущность которого заключается в использовании слабых воздействий, когда при минимальном затратах средств достигаются значительные результаты, намного превышающие затраченные усилия [1].

Следовательно, проектирование управленческих воздействий, выработка и принятие управленческих решений, их документальное оформление, содействие их исполнению, контроль и стимулирование – все это осуществляется на основе индивидуальных и групповых особенностей субъектов управленческого взаимодействия. При этом каждый из субъектов взаимодействия обладает определенным стилем поведения, ценностно-смысловыми

установками, особенностями осуществления индивидуальной деятельности, уровнем профессионального мастерства и т. д. Можно предположить, что в их взаимодействии осуществляется интеграция, взаимное дополнение и усиление возможностей каждого.

Вступая в управленческое взаимодействие с другими субъектами управления, человек проявляет свои личностные качества, способности, степень готовности к коммуникации и работе с другими людьми. Соответственно весь спектр этих проявлений человека оказывает влияние на содержательную сторону управленческого взаимодействия, которая детально разработана в исследованиях Р. Акоффа, А. К. Анохина, А. И. Берга, С. Бира, Н. Винера, Д. М. Гвишиани, В. Н. Свенцицкого, Б. С. Украинцева, Ю. И. Черняка, Э. Ф. Эмерн и др.

Во взаимодействии с объектом субъект проявляет свою активность, приводящую к изменению объекта и появлению в процессе деятельности нового объекта, как результата активной целенаправленной человеческой практики. По существу активность субъекта состоит в определении цели, «предвидении её результатов, прогнозировании и планировании деятельности», направленной на преобразуемый объект. Субъект – это всегда сознательно действующее лицо, поэтому его активность носит сознательный характер. Можно сказать, что так проявляется *реализованный потенциал*.

В психологии наибольшее признание получили два главных объяснения механизма активной направленности субъекта на объект-цель. По определению А. Н. Леонтьева, эта направленность определяется в одних теориях как необходимость разрядки напряжения, а в других – потребностью в конструктивной активности, ведущей к развитию новых целей и ценностей.

Первое направление активно разрабатывалось в психоанализе (З. Фрейд, К. Юнга, А. Адлер, К. Хорни и др.), через поиск источников активности во внутренних потребностях и влечениях человека. В отечественной психологии к этому направлению можно отнести позицию Б. Г. Ананьева, который характеризует человека как индивида, личность и субъекта деятельности. Наделяя человека индивидуальными свойствами (первичными и вторичными), ученый видел их развитие по генетически определенной программе в процессе жизненного пути человека в обществе.

В соответствии с положениями подхода разрядки напряжения, деятельность человека, в частности профессиональная деятельность, есть средство удовлетворения первичных потребностей. Образование новых потребностей возможно как средство лучшего удовлетворения первых. Так как деятельность играет вспомогательную роль и прекращается с удовлетворением иницирующей её потребности, то совершенствование деятельности предполагает её облегчение, снижение трудоемкости (трудозатрат), т. е. её оптимизацию, нормирование. Это еще одна особенность управления, которая проявляет (стимулирует) – *нереализованный потенциал*.

Второе направление – потребность в конструктивной активности – разрабатывалось представителями гуманистической психологии (К. Левин, К. Гольд-штейн, Г. Оллпорт и др.), методологическим основанием которой были идеи бихевиоризма (Э. Торндайк, Дж. Уотсон, Б. Скиннер, Ж. Пиаже и др.). Приверженцы гуманистической психологии активность человека видели в его поведении, которым можно управлять через внешние стимулы, обеспечивая человеку получение удовольствия. В отечественной психологии сторонником данного направления проявил себя А. Н. Леонтьев, утверждая, что отношения между биологическими потребностями индивида и степень мотивации их удовлетворения определяются деятельностью человека.

Человек сам стремится к выполнению профессиональной деятельности как привычной формы активности, приносящей ему определенную пользу. Кроме того, самостоятельное стремление человека заниматься определенной деятельностью возникает тогда, когда эта деятельность предоставит ему условия для расширения своих возможностей, саморазвития, самовыражения (отметим данное положение как методологическое основание). Поэтому совершенствование деятельности, согласно данному подходу, связано с созданием таких условий для человека. *Это внешние условия (третий компонент) реализации инновационного потенциала учителя.*

Для нас представляет интерес интеграция, объединяющая эти направления в психологии, которая, с одной стороны, предполагает существование первичных психологических качеств, направляющих поведение человека, а с другой – предусматривает наличие у человека механизмов, обеспечивающих регулирующее воздействие среды. Это обуславливает одновременное наличие в психологической структуре личности двух различных механизмов осуществления целенаправленных действий: установочного и функционального.

Синтетический характер предлагаемого подхода, позволяет ему стать теоретико-методологическим обоснованием психологического уровня рассмотрения феномена управления, когда не отрицается, а предполагается существование людей различных психологических типов. Следовательно, психология нужна с одной целью – совершенствовать управление в сопряжении с задачей развития инновационного потенциала учителя и повышения качества его профессиональной деятельности.

В этом подходе можно выделить два направления исследований: оптимизацию труда учителей и регулирование социально-психологических отношений в коллективе. Оптимизация труда учителей объединяет исследования по развитию профессионально-важных качеств учителя (Н. В. Кузьмина, Е. М. Маркова, А. А. Реан, В. А. Сластенин и др.); подготовке и принятию педагогических решений (Г. Н. Александров, Г. Ф. Ахмедьянова, Ю. Н. КУлюткин, Н.Х. Хубаева и др.); здоровьесбережению (Р. А. Березовская, Щ. Герберт, Л. Я. Глыбин, А. П. Лаптев, Г. П. Малахов,

И. А. Некрасов и др.); технологиям самоуправления (В. М. Шепель и др.); построению профессиональной карьеры (Е. А. Климов, Ф. С. Исмагилова, И. В. Резанович и др.); условия и методы интенсификации труда (Е. Бекетов, Г. Беккер, Л. Н. Пономарев и др.); поддержанию работоспособности (Н. Е. Водопьянова, С. И. Макшанов, К. К. Платонов, А. И. Пригожин и др.); организации самоконтроля (Л. Зайверт, В. М. Снетков и др.).

Улучшение (управление) социально-психологических отношений объединяет исследования: по развитию организационной культуры (В. М. Снетков и др.); профессиональной адаптации (М. А. Дмитриева, А. Г. Макляк, Л. Г. Почебут и др.); профессиональной мотивации (А. Маслоу, Ф. Герцберг, Д. Макгрегор, В. Врум, Л. С. Выготский, Л. А. Верещагина и др.); по межличностным взаимодействиям (В. С. Агеев, Г. М. Андреева, В. П. Казмиренко, А. В. Опалев, Б. Д. Парыгин и др.); управлению конфликтными ситуациями в организации (А. К. Зайцев, В. Зигерт, Л. Ланг, Н. В. Гришина, В. П. Шейнов и др.); построению эффективных переговоров и проведению деловых собраний (Т. А. Быкова, Т. В. Кузнецова, Д. Мартин и др.).

Столь многочисленные разработки, безусловно, внесли большой вклад в совершенствование управленческой деятельности. Но самое главное (на наш взгляд), именно психологические исследования, раскрывающие всю сложность становления и развития личности, группы и коллектива, разнообразие индивидуальных особенностей и уникальность их сочетаний в человеке, безграничные возможности человеческого мозга, общие и специальные способности человека, профессиональные потенциал и ограничения, а также другие актуальные вопросы управления, оказали огромное влияние на признание управления особой профессией (в том числе и в образовании), которую необходимо осваивать в течение всей жизни.

Психологические исследования также имеют свою историю, которая подвергалась влияниям философских концепций, исторических тенденций, особенностью задач и предпочтений исследователей. Не имея возможности (в виду ограничений по объему работы) раскрыть все разнообразие психологических школ и концепций, отметим лишь те, на которые мы ориентировались в проводимом исследовании. *Все это можно характеризовать как особенности феномена управления развитием инновационного потенциала учителей:*

– в процессе изменения задач и специфики деятельности происходит изменения в требованиях, предъявляемых к учителю, даже в условиях деятельности одной и той же группы (И. П. Волков, А. И. Захаров, Ю. Т. Тимофеев);

– «каждая личность стремится к самореализации: в каждом из нас есть желание к развитию, стремление стать человеком сильным и цель-

ным, в каждом из нас дремлют способности и дарования» (неофрейдизм – К. Хорни);

– уникальные качества человека обусловлены влиянием на него многих других людей, осуществляющимся в процессе общения в социуме (культурно-историческая школа психологии Л. С. Выготский, А. Р. Лури);

– рост сознательности и самопознания «неизбежно вызывает определенные этические последствия, которые нуждаются не только в осознании, но и в реализации на практике» (аналитическая психология – К. Юнг);

– «самоактуализация является основным и по существу единственным мотивом человеческой жизни... препятствия для самоактуализации могут возникнуть только потому, что в среде не находится тех объектов и условий, которые необходимы организму для самоактуализации (гуманистическая психология – К. Гольдштейн);

– становление и развитие человека – динамический процесс, при благоприятном течении которого человек приобретает способность выходить за пределы «сиюминутной» жизненной ситуации через развитие временной перспективы представлений о жизни (гуманистическая психология – К. Левин);

– «существенное влияние на специфику предъявляемых к руководителю требований оказывают ценностные ориентации членов группы... изменения в содержании решаемых задач и ситуаций деятельности вызывает соответствующие сдвиги в ценностных ориентациях ведомых» (поведенческая школа – Р. Х. Шакуров);

– демократические черты личности и деятельности руководителя способствуют формированию благоприятного морально-психологического климата в коллективе (поведенческая школа – Е. С. Кузьмин, А. А. Бодалев, Е. М. Крутов, Т. Н. Малькова, А. Л. Свенцицкий, Н. М. Шевченко и др.) [4].

Таким образом, на психологическом уровне управление развитием инновационного потенциала характеризуется взаимодействием управляющей и управляемой сторон, которое направлено на увеличение реализованного потенциала на основе расширения возможностей проявления нереализованного потенциала, развития общих и специальных способностей учителя.

На основе анализа психологических особенностей управления, мы считаем, что для развития инновационного потенциала учителя необходимо:

1) создать структуру управления этим процессом, которая может быть представлена в виде преобразованного методического объединения;

2) провести оценку инновационного потенциала учителей и социально-психологического климата школы, на основе которой определить состояние инновационной среды;

3) разработать специализированные Программы по развитию инновационного потенциала учителя, предусматривающие реализацию личных,

групповых и коллективных (внутришкольных) планов профессионального роста;

4) обеспечить условия для разработки и внедрения педагогических инициатив, на основе глубокого и всестороннего анализа эффективности образовательного процесса, выявления его сильных и слабых сторон;

5) организовать систематический обмен инновационной информацией внутри педагогического коллектива;

6) стимулировать повышение самоконтроля и саморефлексии учителей в процессе педагогической деятельности;

7) поощрять распространение успешных педагогических инициатив в педагогическом сообществе.

Библиографический список

1. **Горчакова, В. Г.** Деловитость и женственность: Психологические особенности профессионализма женщин [Текст] / В. Г. Горчакова. – Челябинск: РЕКПОЛ, 1999. – 224 с.

2. **История менеджмента:** учеб. пособие [Текст] / Под ред. Д. В. Валового. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 289 с.

3. **Онушкин В. Г.** Образование взрослого: междисциплинарный словарь терминологии. [Текст] / В. Г. Онушкин, В. И. Огарев. – СПб. – Воронеж: Изд-во «Российская академия образования», 1995. – 479 с.

4. **Резанович, И. В.** Методология развития профессионального мастерства менеджера: монография. [Текст] / И. В. Резанович. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 256 с.

5. **Франкл, В.** Человек в поисках смысла. [Текст] / В. Франкл. – М.: Мысль, 2003. – 414 с.

РАЗДЕЛ XI

РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 378. 147

И. К. Цаликова

О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ОРГАНИЗАЦИИ И КОНТРОЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В условиях современной высшей школы самостоятельная работа студентов (далее СРС) – это одно из действенных средств формирования «информационной культуры» будущих специалистов. Информационная культура проявляется себя в умении человека использовать технические информационные средства, извлекать информацию из различных источников, представлять и эффективно использовать информацию и работать с различными видами информации [4]. Такие умения возможно развивать средствами самостоятельной работы по иностранному языку, если ее эффективно организовать и контролировать. Цель исследования – поделиться с коллегами подходами к совершенствованию управления внеаудиторной СРС, предпринятыми на кафедре иностранных языков Ишимского государственного педагогического института им П. П. Ершова.

В нашем вузе на СРС приходится 100% от аудиторной работы по иностранному языку. Одного этого факта уже достаточно, чтобы наглядно доказать ее значимость в учебной деятельности. Полагаем, что при оценивании студента на итоговом экзамене 50% оценки должна составлять именно СРС. С другой стороны, можно утверждать, что СРС требует такой же тщательной подготовки и учебно-методического обеспечения.

Наличие специальных пособий, обязательный контроль и понимание студентами важности СР являются обязательными условиями успешной реализации СРС [1]. Вузы традиционно используют такую форму СРС по иностранному языку как подготовка внеаудиторного чтения. Причина этого, прежде всего, отсутствие в арсенале вуза компьютерного оборудования, которое позволяет существенно разнообразить виды СР. Однако это не повод отказываться от творческих и продуктивных подходов к организации СРС. Большинство студентов имеют возможность работать с компьютерной техникой за пределами вуза, и это просто необходимо использовать.

На кафедре иностранных языков осуществляется составление сборника текстов и упражнений для СРС неязыковых факультетов. Основным нормативным ориентиром является Государственный стандарт высшего профессионального образования и программа изучения иностранного языка, утвержденная в нашем вузе. При этом кардинально не отходить от традиционного внеаудиторного чтения, так как для специалистов-нефилологов практическое применение иностранного языка в профессиональной деятельности ограничивается именно поиском нужной информации в текстах специальной направленности. Однако чтобы внеаудиторное чтение перестало быть механическим переводом и зазубриванием спецлексики, решено было разработать сборник текстов и заданий для СРС на основе англоязычной версии газеты "Moscow News".

Во многих вузах для СРС берут за основу готовые учебные пособия, где материал, значимый в содержательном отношении, изложен слишком пространно и детально, чтобы использовать его на аудиторных занятиях. Для них готовят комплексы заданий на самостоятельное выполнение. Однако, полагаем, что использование газетного материала гораздо эффективней, поскольку их можно постоянно пополнять, обновлять и подбирать дифференцированно для каждой специальности, в то время как пособия, типа, *Britain in Close Up*, носят чисто страноведческий характер.

Избранный нами подход понятен студентам, так как предлагаемые для СР задания построены на основе традиционных видов деятельности, которыми студенты занимаются при выполнении домашних заданий. Вместе с тем, мы предлагаем использовать и творческие задания, для которых требуется использование спецсловарей и компьютерное обеспечение.

Далее речь пойдет о возможных видах заданий к текстам, предлагаемым студентам для СР.

Самая сложная задача, с которой сталкивается преподаватель, организуя СРС, это осознание студентами ее значимости. Из имеющихся у преподавателя средств формирования необходимой учебной мотивации при подготовке пособия нами выделены следующие: четкое определение цели и значимости каждого задания и вооружение студентов конкретными способами их выполнения (в пояснительной записке к пособию, в инструкциях к конкретным заданиям); подтверждение значимости СР в процессе практической реализации ее результатов и в обязательной оценке СР; предъявление специальных творческих заданий, стимулирующих познавательный интерес и активность у обучаемых и требующих применения различных технических средств для их выполнения [2]. Полагаем, что важно учитывать: СРС становится мотивированной, если поиск и компиляция информации заканчиваются ее эффективным использованием, будь то при изучении других дисциплин (поэтому содержательная сторона текстов ориентирована на специальность студентов) или в научно-исследовательской деятельности

студента (так, творческое задание, выполненное в рамках СР, студент может развить до уровня самостоятельного исследования, которое, возможно, будет альтернативой традиционной сдаче зачета или экзамена по иностранному языку).

Исходя из того, чтобы СРС позволяла экономить время аудиторных занятий, делала процесс поиска нужной информации и знаний более активным и творческим. СРС нужно начинать, проверив уровень готовности студентов к такому режиму работы. С этой целью мы разработали вводный тест (*Lead-in test*), подобрав для него тексты содержательно ориентированные на специальность студентов каждого факультета. Он включает следующие виды заданий по трем направлениям – структуре текста, его лексике и пониманию содержания:

Structure: 1. *Entitle each part of the text.* 2. *Choose out the key-words which may help you to retell the text.*

Word Study (Vocabulary): 1. *Translate the words marked in the text (select a particular meaning it has in the text) and learn them by heart.* 2. *As you read the text find out what the following words and phrases mean in it.*

Comprehension Study: 1. *Finish the sentences so that they suit the contents of the text.* 2. *Find out if the statements are true, false or there is no such information in the text.*

Creative Research Activity:

Consult the special dictionary or computer search systems and give the definitions of the following terms.

Такой тест позволит преподавателю выявить имеющиеся у студентов навыки чтения, письма, говорения (при проверке результатов), перевода, умение работать со словарем и ресурсами сети Интернет. Также по результатам этого теста мы делим студентов на три варианта, в соответствии с которыми им для СР будут предложены задания по возрастанию сложности (это гарантирует посильность СР). Кроме посильности, одним из основных требований к организации СРС является ее подготовленность, и тест должен подготовить студентов, чтобы разделы и задания для самостоятельного выполнения не были для них неожиданностью. Для этого четыре раздела заданий для СРС в пособии полностью дублируют те, что использованы в тесте.

Еще один важный принцип организации СРС – это ее системность, поэтому пособие рассчитано на четыре семестра, то есть на весь период изучения иностранного языка в неязыковом вузе. Преподавателям предлагается на выбор по два текста на каждый семестр занятий.

Необходимо оговорить главный принцип отбора текстового материала – в нем должно сочетаться предметно и социально значимое для получаемой профессии содержание.

Руководствуясь этим, мы отобрали, например, для студентов факультета русского языка и литературы тексты о русском купце-меценате, собирателе книг Геннадии Юдином, интервью с величайшим филологом современности Михаилом Гаспаровым, об американском издательстве Зефир Пресс, специализирующемся на популяризации русской литературы в мире, о фонде «Русское Зарубежье», учрежденном Александром Солженицыным.

Студентам физико-математического факультета были предложены интервью с Нобелевским лауреатом Виталием Гинзбургом, материалы о русском математике, основателе собственной научной школы Андрее Колмогорове и виновнике последней математической сенсации Григории Перельмане, об изобретении израильских ученых – нанокompьютере, работающем по принципу молекул ДНК.

Студенты биолого-географического факультета могут получить информацию о состоянии молекулярной биологии и наукоградов в России, достижениях отечественной геронтологии и крионики, о российских ученых, работающих в лучших лабораториях мира, о политизации некоторых глобальных экологических проблем, таких, как изменение климата.

Студенты-историки знакомятся с биографиями Наталии Долгорукой и генерала Алексея Куропаткина, проигравшего русско-японскую войну и пережившего Советскую Власть, о новых подходах к реконструкции Санкт-Петербурга, легендах этого великого города.

Студентам педагогического факультета будут интересны статьи о единственной женщине-президенте Российской Академии Наук Екатерине Дашковой, о проблемах, которые существуют с содержанием школьных учебников, о попытках России привести свою систему образования в соответствие с мировыми стандартами, о правилах и проблемах усыновления и патронатного воспитания детей-сирот.

Будущим психологам будут полезны статьи о подготовке и деятельности психоаналитиков в России, интервью с директором Института мозга РАН РФ академиком Натальей Бехтеревой, о методике раннего психологического развития детей Франсуазы Долто, об одной из самых серьезных проблем современности – игромании.

Студентам факультета технологии предлагается узнать о развитии отечественных информационных технологий, о причинах необходимости замены ими используемых западных аналогов, познакомиться с биографиями наиболее успешных менеджеров и предпринимателей – медиамагната Руперта Мердока и инвестора Уоррена Баффета, узнать о существующих услугах в сфере электронной рекламы. Девушкам, обучающимся на этом факультете, мы предлагаем материалы об успешных и состоявшихся женщинах страны с активной жизненной позицией – Ирине Хакамаде и Ольге Дергуновой – представителе компании «Майкрософт» в России. Также девушки узнают

об истории появления чая в нашей стране и истории самых любимых россиянами сортов хлеба.

У будущих учителей физической культуры есть возможность получить информацию о развитии детского спорта в стране, самых современных экстремальных развлечениях молодых россиян, о том, как правильно поддерживать форму в спортклубах и залах, а также подробности о самом значимом событии в спортивной жизни России – избрании ее столицей белой олимпиады 2014 г.

Не нужно даже говорить, что в языке все аспекты связаны между собой, и работа с лексикой, например, не возможна без понимания текста, также как и работа с его структурным построением.

Для работы со структурой текста мы предлагаем использовать следующие задания: *Match the titles to the paragraphs of the text; Define the main idea of each part of the text; Find the following information in the parts of the text.*

Очевидно, что три указанных вида заданий могут считаться вариантами одного и того же, поскольку все они требуют изучающего чтения с элементами анализа информации, сопоставления и выделения главных компонентов его содержания. Они не равноценны по сложности и, следовательно, могут быть использованы в разных вариантах СРС для одного и того же текста.

Аналогично можно использовать следующие блоки заданий: *Match the correct consequence of the facts (the ideas of the author) to reflect the contents of the text; Classify these definitions of the author between the persons (subjects) mentioned in the text; Whom or what does the author characterize as Place the proper names from the text in a correct consequence (as they appear in the text) and be ready to tell what reason are they mentioned for; Find the sentences in the text which most closely match the following summaries; Choose out of the text the sentences describing...; Match the questions with the suitable answers.*

На втором курсе, когда основное внимание уделяется именно обучению студентов извлекать необходимую информацию из текстов на английском языке с учетом их специальности, и студенты должны уметь составлять на английском языке краткую аннотацию (конспект) текста и реферировать его содержание, мы предлагаем следующие задания разного уровня сложности: *While reading the text study the life story of ... and write/finish a CV (a resume) for him, using the scheme (Personal data: Education: Work experience: Skills, leisure and non-work activities: References); Restore the life story of ... on this CV and be ready to tell about it to your instructor.*

Задания на оформление резюме являются особым видом письма, подчиняющимся особым правилам, и часто вызывает у студентов сложность.

Студентам-второкурсникам, с целью научить изложению содержания текста, можно предложить следующие задания: *Devise the mind-map of the text choosing out the key-words and phrases to restore it; Write the summary of*

the text using this mind-map; Complete the mind-map of the text to be able to retell it.

Часто в газетных текстах бывает большое число дат и цифр, их также можно использовать при работе со структурой текста: *Finish the sentences with the suitable dates and numerals from the text; Match the dates and events; Choose out what do these numbers and dates stand in the text for; Restore the chronology of the text inserting the dates and placing them in a correct consequence.*

Для СР во втором блоке заданий – лексическом можно предложить следующие упражнения, прежде всего, на лексику, которая выделена в текстах для обязательного запоминания (выбор был сделан в соответствие с частотностью употребления и с учетом специальности студентов): *Change the following definitions with a word or phrase marked in the text; Change the underlined parts of the sentences with the synonyms from the words marked in the text; Translate the words marked in the text and use them to render the following sentences into English; Finish the sentences with one of the words marked in the text; Fill in the charts with the words on the following topics; Paraphrase the underlined parts of the following sentences completing the second sentences so that they are equivalent in meaning to the given sentences.*

Во втором семестре первого курса студенты тратят много аудиторного времени, изучая словообразование английского языка, этот сложный раздел также можно тренировать посредством СР: *Fill in the chart of related words (consult the text and the dictionary): Verb – Noun – Noun Person – Adjective; Translate the following chains of the related words into Russian and define their parts of speech; Translate the following words and combinations from the text into Russian and make the chains of related words of them.*

Здесь можно использовать дополнительные тексты, которыми часто сопровождаются статьи в “Moscow News”: *Word building. Read the additional text and fill in the gaps with the proper form of the words from the right.*

Расширению словарного запаса студентов будут способствовать задания на поиск схожих и противоположных по значению слов текста: *Consult the dictionary and translate the following words from the text and find their possible synonyms and antonyms; From the list of words choose the one synonymous to the marked; Match the words of the opposite meanings from the lists a) and b); Find synonyms and antonyms from the following list; Guess the meaning of the underlined words from the context of the sentences. Choose the correct alternation from a), b), c); Choose the most suitable word from the brackets to complete the sentences.*

Мы не ставили перед собой специальной задачи учитывать грамматический материал различных периодов обучения, готовя задания для СРС. Однако некоторые из заданий можно использовать и для тренировки грамматических явлений: *Report what is said below choosing one of the reporting verbs. Make necessary changes of the underlined words and the verbs using them in the*

past tenses; Consult the dictionary and find out if the following verbs from the text are regular or irregular; Explain the same idea using the Passive constructions; Ask questions to the sentences beginning with the words given in brackets; Make questions to the following sentences (the type of question is given in brackets).

Лексические задания, при выполнении которых студентам не обойтись без словаря, даже имея перевод текста, могут быть такими: *Consult the dictionary and translate the following phrasal verbs into Russian paying attention to the prepositions; Choose the meaning the following words have in the text; Translate the sentences paying attention to the different connotations of the word in italics; Find out what these idiomatic expressions from the text mean. Translate the sentences into Russian and change the underlined words with a proper idiom.*

В блоке «Понимание» можно предложить следующие виды заданий на ознакомительное чтение с целью определения истинности/ложности утверждений: *Find out if this information is true, false or absent in the text; Correct the statements in accordance with the text; What proves the following in the text; Agree or disagree.*

Выполнение этих заданий требует также поискового чтения с целью определения наличия/отсутствия нужной информации в тексте.

Изучающее чтение, сопровождающееся сопоставлением информации, требуется при выполнении таких заданий: *Choose the most suitable answer for the questions; Choose the last part of the sentences so that they suit the contents of the text; Fill in the chart (Question – Answer); Match the parts of the sentences; For questions choose from the author and the interviewee: Who considers that...?; Answer the questions choosing between the persons mentioned in the text: Who(m) ...?; Answer the questions of the quiz; Match the questions with the suitable answers.*

Уже упомянутые нами небольшие дополнительные тексты здесь можно использовать следующим образом: *Gap filling: complete the sentences from the text with suitable words from the box; Change the word in bold into the first letters or words marked in the box; Fill in the gaps of the text with the suitable parts given below; Look at the text. Some of the lines are correct you are to mark them with the tick, and some of them have a word that must not be there. Write it out.*

Последнее задание требует от студента и знания различных грамматических явлений, например, использования артиклей, неопределенных местоимений, степеней сравнения прилагательных и наречий.

Отдельный вид представляют собой задания на адекватный перевод: *Choose the most suitable translation for the sentences paying attention to the usage of the modal verbs; Read the definition of ... and choose the correct variant of its translation.*

Мы постарались сделать так, чтобы каждый текст для СР тоже сопровождался творческим заданием. Оно не является обязательным для студентов, выполняющих первые два варианта заданий, только для наиболее

сложного – третьего. Самым простым является такое задание: *Consult the dictionary and give the definitions of the following terms in English*. Его практическая значимость заключается, прежде всего, в том, что запоминание спецлексики, выделенной в каждом тексте, становится осознанным. Здесь возможны также следующие виды заданий: *Make brief encyclopedia inquiries about ...*; *Using the recourses of the computer search systems find detailed information about the activities of the following institutions*; *Consult the computer search systems and find further information about ... to devise his CV*;

Translate into English the following words of wisdom from

Все вышеперечисленные задания невозможно сделать без обращения к специальным словарям или ресурсам компьютерных сетей.

Использование информационных технологий само по себе предполагает большую долю самостоятельности, но есть группа заданий, которые при творческом подходе студент может расширить до самостоятельного научного исследования, как по профилю изучаемого иностранного языка, так и по специальности. Примером могут служить следующие задания: *Find information about Turing-test and Turing-machine using the computer search systems* - для студентов физико-математического факультета или для педагогического факультета – *Using computer search systems find some information about one of the most prestigious private schools of England*; *Find any interesting information about foster families or family orphanages in your region and render it into English* (здесь учтен и региональный компонент) или для студентов-психологов - *Using computer search systems find information about genius children who later became famous (e.g. W. A. Mozart)*.

Организовать контроль СРС преподаватель при таком подходе может по-разному, например, сочетая взаимоконтроль (преподаватель проверяет студентов, выполнявших третий вариант заданий, они же, в свою очередь, помогают проверять остальных студентов группы), или проверяя студентов из разных групп, выполнявших одинаковый вариант, вместе.

Библиографический список

1. **Иванова, В. М.** Самостоятельная работа студентов по иностранному языку в условиях неязыкового вуза / В. М. Иванова. http://www.rusnauka.com/4_SVMN_2007/Philologia/19468.doc.htm
2. **Ишутина, Н. А., Игнатова, Л. В.** О мотивации к овладению иностранным языком в режиме самостоятельной работы студентами неязыковых вузов) [Текст] // VII региональная научно-практическая конференция «Управление образовательным процессом в современном вузе» / Н. А. Ишутина, Л. В. Игнатова. - <http://www.sgpi.ru/index.php>
3. **Крылов, А. А.** Психология: учебник [Текст] / Крылов А. А. – М.: Проспект, 1998. – 584 с.

4. **Макарова, Н. В.** Научные основы методической системы обучения студентов вузов экономического профиля новой информационной технологии: автореф. дис. доктора. пед. наук [Текст] / Н. В. Макарова. – СПб., 1992. – 53 с.
5. **Филиппов, В. М.** Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений [Текст] // Высшее образование. – 2003. – № 2.
6. **Фоломкина, С. К.** Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Учеб. пособие для вузов [Текст] / С. К. Фоломкина. – М.: Высш. шк., 1987. – 207 с.

УДК 378.147

И. В. Маричев

КРИТЕРИАЛЬНЫЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ МОРСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Под социокультурным образовательным пространством морского академического комплекса мы понимаем совокупность условий, обеспечивающих функционирование образовательных процессов в нем.

Подчиняясь целому – системе, компоненты социокультурного образовательного пространства обладают самостоятельностью, высокой степенью свободы. Функционирование компонентов определяется закономерностями образовательного пространства. Мера, степень свободы компонентов социокультурного образовательного пространства является важным показателем его единства. Если степень свободы того или иного профессионального образовательного учреждения превышает меру, то оно часто выпадает из рамок данного целого и его излишняя самостоятельность становится тормозом его развития.

Содержание социокультурного образовательного пространства может быть раскрыто через его структуру, изучение взаимосвязей и взаимодействие частей целого. Поэтому важнейшим фактором его развития следует считать управление свойствами структуры, особенно интегративными связями. Именно благодаря структуре набор элементов превращается в связное целое, где каждый элемент взаимодействует со всеми другими элементами и его свойства не могут быть поняты без учета этой связи.

К педагогическим параметрам социокультурного образовательного пространства морского академического комплекса мы относим: место образовательной взаимодействия; субъектов профессионального наставления; объекты профессионального наставления; средства обучения; заказ на подготовку специалистов; содержание образования специалистов; обра-

зовательные методики и технологии и способы взаимодействия с производством заказчика.

Современные вузы и ФГОУ ВПО «МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова», в том числе, играют ведущую роль в передаче передового знания, в формировании высокообразованной интеллектуальной элиты. Для выполнения такой задачи необходим критериальный подход в управлении профессиональной подготовкой специалистов.

Многообразная и гибкая система финансирования, максимально приспособленная к современной экономической ситуации рассматривается как **материальный критерий**.

Характерной особенностью современного состояния российской высшей школы является как абсолютный, так и относительный рост внебюджетных источников финансирования, в том числе и внебюджетных средств в многоканальном финансировании высшей школы. Благодаря внебюджетному финансированию удастся, в некоторой степени, противостоять финансовому кризису, переживаемому в настоящее время высшей школой России.

Рассмотрение вуза как экономического субъекта позволяет сделать вывод о том, что смешанное финансирование образовательной деятельности требует формирования нового механизма функционирования государственного вуза, новых подходов к управлению вузом, к оценке эффективности его деятельности с учетом экономических результатов.

С целью ликвидации разрывов в платежном балансе организации предпринимаются различные шаги: смещение сроков платежей по обязательствам (в краткосрочном периоде, например, до одного месяца); кредитование; поощрение предоплаты обучения. Такой подход имеет долгосрочный характер и применяется для наращивания инвестиционных ресурсов вуза.

Принимая во внимание развитость филиалов в плане материально-технического обеспечения (тренажерное оборудование, электронные библиотеки и др.) в МГА создан стабилизационный фонд, который образуется из средств, формируемых из взносов филиалов, за счет внебюджетной деятельности. Средства фонда в дальнейшем направляются на развитие конкретной деятельности конкретной структуры в соответствии с планом развития образовательного пространства МГА. Все это говорит о наличии стабильной материальной базы.

Следующим критерием выступает **управленческий**, включающий в себя структурный, организационно-административный и информационный компоненты. Каждый из перечисленных компонентов предполагает ряд положений, выполнение которых является гарантией качественной подготовки будущих морских специалистов. Особый акцент делается на специальную подготовку руководящего корпуса и использование современных технологий управления персоналом.

При управлении образовательным пространством морской академии принимается во внимание расширение функций деятельности субъектов

образования, интеграция содержания общекультурной, профессиональной и социальной подготовки, изменения совокупности и единства всех компонентов, сред, структур и уровней образовательного процесса, изменения социально-экономического механизма управления учреждением.

Кадровому критерию должно уделяться особое внимание. Несмотря на постоянно увеличивающуюся роль материально-технической базы образовательных комплексов, квалификация их педагогических кадров остается основным фактором, определяющим качество выполнения главной функциональной задачи – обеспечение уровня подготовки командных кадров флота в соответствии с международными и национальными требованиями.

От научной квалификации преподавателей, профессионально-педагогической компетенции, в первую очередь, зависит формирование нового поколения специалистов – образованных, воспитанных, с высоким уровнем общей и профессиональной культуры, интеллектуального развития, конкурентоспособности к активной профессиональной и социальной деятельности в изменившихся социально-экономических условиях.

Педагогическое мастерство не приобретается во время обучения в вузе. Оно формируется только в процессе практической деятельности и последипломной подготовки. Условия для становления преподавателя на пути совершенствования педагогического мастерства может обеспечить только организованная система последиplomного образования. В связи с этим фактом в морской академии ведется работа по созданию специальной структуры, педагогической лаборатории, целью которой выступает подготовка преподавателя.

Основная задача кадровой политики состоит в совершенствовании системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки научно-педагогических кадров, повышении престижа их труда на основе материального и морального стимулирования, в поддержании высоких требований к этой категории работников на основе проводимых конкурсов и оценки их деятельности по конечным результатам.

Принадлежность преподавателей к научной элите определяется эффективностью участия научных коллективов, их лидеров и членов в постановке и решении научных проблем в рамках научных дисциплин, использованием научных результатов в междисциплинарных исследованиях и на практике, а так же в подготовке научных кадров. Тиражирование научного знания для его последующего внедрения в сферу общественной жизни требует применения особых образовательных технологий, что подразумевает создание особой методологической и научной базы, способной отражать потребности **профессионального** образования.

Критерий контроля должен охватывать независимую экспертизу приема абитуриентов, действующую систему контроля над процессом элитизации личности студентов, включающую различные тестирующие программы,

выполнение научных проектов и др. Здесь же должна присутствовать информация о реализации элитного образования, о востребованности полученного образования.

В связи с этим идет постоянный поиск новых форм взаимодействия вузов и предприятий, организуются производственные практики в известных судоходных компаниях и транспортных предприятиях. Академия осуществляет долгосрочное сотрудничество по вопросам проведения практик курсантов и трудоустройства выпускников с судоходными компаниями, транспортными предприятиями, портами, судоремонтными заводами. В их число кроме национальных компаний, входят и международные, например: «Юником-Новороссийск», «Валмарс», ООО «Карди», ООО «Альфа Марин Крю Сервис», ООО «Эпсилон сервис», «BGI», «Columbia Ship management LTD» и др.

МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова, используя разнообразные формы (через ассоциации выпускников, отзывы судоходных компаний, совещания и семинары с руководителями предприятий и организаций) непрерывно ведет работу по отслеживанию движения своих выпускников и вносит необходимые коррективы в содержание и методы обучения, что является дополнительным доказательством соблюдения критерия контроля.

Критерий качества на современном этапе приобретает особое значение. Морская государственная академия разработала, документально оформила, внедрила и поддерживает в рабочем состоянии систему менеджмента качества и постоянно улучшает ее результативность в соответствии с требованиями международного стандарта ИСО-9001: 2000 и МК ПДМНВ – 78/95.

К подразделениям, курируемым службой качества относятся: учебный отдел; отдел практики; библиотека; административно-хозяйственный отдел; юрисконсульт; канцелярия факультет судовождения и радиоэлектроники; судомеханический факультет; факультет экономики и управления; институт международного морского права; заочный факультет; Южный региональный центр дополнительного профессионального образования; отдел аспирантуры и медико-санитарная служба.

Целью «Системы менеджмента качества» МГА является обеспечение гарантий того, что:

- системы подготовки организованы в соответствии с целями образования и связанными с ними требованиями образовательных программ;

- образовательные программы соответствуют уровню требований Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты, связанного с ней Кодекса по подготовке и дипломированию моряков и несению вахты (Конвенция и Кодекс ПД МНВ-78/95), национальных норм и правил, реализуются в полном объеме и постоянно совершенствуются в зависимости от требований рынка и изменения международных и национальных стандартов;

– достигается достаточный уровень квалификации морских специалистов.

Качество образования в структурном плане следует рассматривать как многокомпонентную систему, включающую в себя качество педагогического персонала, качество образовательно-профессиональных программ и дидактического обеспечения, качество образовательного процесса, качество контингента обучающихся, качество управления учебным заведением как единым целым.

ФГОУ ВПО «МГА имени адмирала Ф. Ф. Ушакова» аккредитована Det Norske Veritas на соответствие стандарту системы качества ISO9001:2000 в части подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов в области транспорта в соответствии с национальными и международными требованиями № 1779-2004-AQ-HEL-FINAS. Этот шаг важен как для академии, так и для других морских учебных заведений страны, так как является начальным этапом на пути внедрения международных стандартов качества в систему профессиональной подготовки моряков. Качество предоставляемых знаний является одним из главных критериев, по которому мы можем отличать **элитарное** образование от массового.

Следующим критерием выступает **методический**, предполагающий наличие новых методических разработок, элитизирующих учебный процесс.

В соответствии с Положениями МК ПДМНВ обновлены учебные планы и программы подготовки по специальностям плавсостава, реализуется программа оказания первой медицинской помощи, проводится более глубокая подготовка по английскому языку как средству общения в интернациональных экипажах, а также по международному морскому праву. Особое внимание уделено подготовке на тренажерах по радиолокационным системам, электронной картографии, средствам автоматической радиолокационной прокладки (САРП), системам управления движением судов (СУДС), Глобальной морской системе связи при бедствии (ГМССБ), борьбе за живучесть судна и пр.

По всем видам тренажерной подготовки разработана и обновляется соответствующая учебно-методическая документация, проводится целенаправленная работа по совершенствованию данного вида подготовки.

Одной из целей **профессионального** образования является формирование особого, не массового мышления и особой психологии, направленной на культивирование личных достоинств.

Очень часто субъект интеллектуальной элиты ассоциируется с таким понятием как «интеллигент». Главное отличие интеллигента состоит не в уровне его образования и специальной подготовки, а в его нравственном облике, его мировоззрении, его духовности. Современные исследования в этой сфере утверждают, что понятие «интеллигент» включает в себя следующие качества: 1) воспитанность, которая является результатом не только воспитания, но и самовоспитания; 2) самообразование; 3) высо-

кие нравственные качества и 4) тяга к творчеству. А. Ф. Лосев считает, что интеллигенту присущи 1) понимание индивидуальной жизни как сгустка общественно-исторических отношений; 2) жизнь ради всеобщего благоденствия; 3) стремление к ликвидации несовершенства жизни; 4) превращение своей жизни в активный или потенциальный подвиг [3, с. 46]. Таким образом, «воспитание», «самообразование», «высокая гражданская мораль», «творчество» выступают как основные критерии, раскрывающие структуру личной интеллигентности. Воспитание такой личности, высококвалифицированного специалиста-интеллигента должно выдвигаться в качестве основной цели элитарного высшего заведения. Разумеется, невозможно готовить только элиту, да и не нужно, но соответствие параметрам образовательного пространства и учет критериев организации элитарного вуза позволит создать условия для формирования ее представителей.

Рассмотренный критериальный подход способствует выходу вуза на более высокий уровень функционирования, поднимает его престиж.

Библиографический список

1. **Ашин, Г. К.** Современные теории элит: критический очерк. [Текст] / Г. К. Ашин. – М.: Междунар. отношения, 1985. – 256 с.
2. **Добрынина, В. И., Кухтевич, Т. Н.** Формирование интеллектуальной элиты в высшей школе. [Текст] / В. И. Добрынина, Т. Н. Кухтевич. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996, – 92 с.
3. **Лосев, А. Ф.** Страсть к диалектике. Лит. размышления философа [Текст] / А. Ф. Лосев. – М.: Сов. писатель 1990. – 318 с.
4. **Маричев, И. В.** Морская академия в образовательном пространстве. Монография. [Текст] / И. В. Маричев. – Новороссийск: МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова, 2006 г. – 143 с.

УДК 378

Л. Д. Старикова

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Образование является одной из сфер социальной деятельности и зависит от многочисленных условий и факторов, в том числе экономических.

Располагая первоначально очень ограниченным инвестиционным ресурсом, Россия должна выбрать образовательный сектор в качестве приоритета – одной из «национальных точек роста». Инвестиции в повыше-

ние качества человеческого капитала являются условием развития всех секторов российской экономики. На потребности экономики, которые заявят о себе через 5–15 лет, система образования должна реагировать уже сейчас.

Образование как общее средство социализации личности не может не иметь адекватной социальной, а значит, и экономической направленности. Однако при традиционном подходе к экономическому образованию или «экономизации» образования, эта направленность вырождается в «неумный экономизм... волюнтаризм в природопользовании ... технократический гигантизм, который всегда предвещает начало конца» («Экологический манифест»), нацеливая предпочтительно на совершенствование сферы материального производства и принижая непроеизводственную сферу (культуру, здравоохранение, искусство, образование и т. д.).

Особенно проявляется эта тенденция на нынешнем этапе модернизации российского образования, когда «пробуксовывают» глубокие преобразования именно в области экономического образования под давлением мощной «интервенции» экономики и экономического образования западных стран и без достаточного учета особенностей и традиций отечественной экономики и экономического образования.

Важным аспектом феноменизации экономического образования является расширенное, социализированное понимание экономики, в котором она развивается во взаимосвязи, как с производственной, так и непроеизводственной сферами деятельности человека.

Конечный результат деятельности, выбор способа достижения цели напрямую зависит от степени сформированности у будущего специалиста убеждений, мотивов, разумных потребностей, экономических знаний, умений и навыков, компетентностей и компетенций, которые могут быть успешно применены в дальнейшей работе. Следовательно, формирование базисных компонентов экономической компетентности и экономического мышления и должно стать объектом целенаправленной работы в профессиональном образовании.

Развитие экономического мышления – один из важных элементов процесса профессиональной подготовки и переподготовки в системе экономического образования. При формировании содержания образования следует отбирать знания и умения, профессионально значимые личностные качества специалиста, которые следует развивать у него в процессе подготовки. Существенное влияние на развитие экономического мышления специалиста оказывает не только процесс обучения, его программное содержание, но и интеллектуально-творческая и самообразовательная деятельность.

Достижение определенного уровня сформированности экономического мышления у специалиста предполагает инициативу в труде для достижения собственных материальных интересов, предприимчивость, высокую ответс-

твенность, творческий поиск путей, ведущих к наилучшему решению экономической задачи, хозяйственному результату при наименьших затратах.

Важной чертой современного экономического мышления является реалистичность. Ее сущность проявляется, прежде всего, в умении специалиста действенно и результативно применять теоретические знания в конкретной практике, опираясь на них правильно оценивать разнообразные хозяйственные ситуации и своевременно принимать единственно верные решения.

Современное экономическое мышление отличается конструктивностью, высокой нацеленностью на решение соответствующих задач. Ему чужды созерцательность, отвлеченность от насущных запросов жизни, утопическое фантазирование. В условиях смены собственности, происходящей в стране, наблюдаются необратимые процессы и в области направленности современного экономического мышления.

Однако, разрабатывая содержание профессиональной подготовки студентов вуза, пришлось столкнуться с рядом проблем: К ним относятся следующие:

- как сформулировать оптимальную совокупность требований к системе экономических знаний и умений специалиста, компетентностей и компетенций с учетом профиля его будущей деятельности;
- как выбрать оптимальный вариант программно-методического обеспечения для формирования намеченной системы знаний, умений, компетентностей и компетенций;
- как ликвидировать противоречие между предметным (дисциплинарным) характером обучения и целостным, интегрированным характером будущей профессиональной деятельности, между теоретическим характером обучения и реальностью практической профессиональной деятельности.

Многолетний опыт реализации экономического образования личности на Западе определяется успешно развивающимися стабильными социально-экономическими условиями этих стран. Образование будущих специалистов в странах Запада представляет собой устойчивую хорошо отрегулированную государством и реализуемую через коммерческие и государственные учебные учреждения систему. Система экономического образования личности отражает традиции и практику делового оборота своих стран.

Экономические трудности России не позволяют сейчас полностью взять на вооружение опыт западных стран в организации системы экономического образования и решении проблемы профессиональной адаптации личности, но, что, несомненно, – необходимость реальной помощи в этой проблеме со стороны как государства и местных органов, так и высших учебных заведений.

На Западе и сегодня убеждены в том, что именно качественная профессиональная подготовка, эффективность труда человека, его отношение к

работе, психологический комфорт, настроение становятся главными движущими факторами экономики XXI в.

Начиная с 80-х годов прошлого века, в ряде стран Восточной Европы, процесс сокращения вмешательства государства в экономику этих стран и рост уровня конкуренции на рынке за счет иностранного участия вынудили финансовые институты адаптировать операционные методы, организационные формы в соответствии с потребностями, вызванными к жизни растущей нестабильностью рынка и возросшей конкуренцией.

Для успешной работы необходимы кадры высокой квалификации – профессионалы, которые могли бы эффективно работать в условиях рынка труда. Наиболее быстро и с большим эффектом таких специалистов можно было подготовить из числа инженерно-технических работников, которые уже имели высшее образование, некоторый стаж работы и переходили на работу в другую область. Часто специалисты сначала включались в работу, а затем получали профильное образование. В современных условиях Россия вполне возможно может пойти по этому пути.

В последние годы произошли крупные изменения в вузовском и после-вузовском образовании. Опираясь на три этапа маркетинговых исследований в условиях рыночных реформ (стратегию сегментов, дифференциацию образовательных программ и возможность реализации перечня образовательных услуг) и огромный опыт учебно-методической работы с дипломированными специалистами, вузы добились значительного многократного увеличения среднегодового числа слушателей.

В процессе изучения опыта вузов мы определились в позиции, что специфика контингента взрослых слушателей, имеющих среднее и высшее образование, опыт работы по специальности, определяет особенности методики их обучения, основанной на сохранении лучших традиций отечественной высшей школы, зарубежного опыта с учетом специфики перехода России к рыночной экономике.

Во-первых, как правило, используется метод «погружения» слушателей в специальные дисциплины с первого дня учебы в целях концентрации их внимания на профессиональных знаниях. Последовательность их изучения блоками позволяет раскрыть междисциплинарные связи, что важно для формирования специалиста высокого профиля. Учебный план второго высшего образования и сокращенного обучения включает первый цикл – профессиональную переподготовку, чтобы знания сразу были использованы в практической работе; второй цикл – продление обучения с целью завершения высшего образования в соответствии с Госстандартом.

Во-вторых, методика обучения основана на принятом во всем мире сочетании методологии, теории и практики с учетом индивидуальных способностей, интересов и склонностей каждого слушателя, открывая ему возможность выбора дополнительных факультативных курсов и специа-

лизированных программ с учетом его потребностей, что способствует формированию готовности к расширению сферы его профессиональной деятельности.

В-третьих, в целях формирования личностных качеств творческих кадров, способных заранее анализировать последствия принятых решений, применяются своеобразные интерактивные формы участия слушателей на практических занятиях. На них царит свободный обмен мнениями, что прививает умение выслушать оппонентов, идти на консенсус.

В-четвертых, специфика обучения специалистов – пересечение преподавания с консалтингом. Слушатели используют учебу для решения своих практических задач, что требует высокой квалификации преподавателей и регулярного посещения занятий.

Изучение зарубежного и отечественного опыта развития и становления системы экономического образования помогло нам сформулировать основные тенденции развития системы экономического образования как *фактора профессиональной адаптации личности*. В результате можно сделать следующие выводы:

1. Перед системой экономического образования стоит задача наиболее оперативно учитывать изменения, происходящие в экономике, и максимально полно отражать их в ходе учебного процесса. В основе деятельности вузов, претендующих на сотрудничество с производственными структурами, лежит ориентация на потребности клиентов, формирование способности и готовности специалистов адаптироваться к быстро изменяющимся условиям рыночной экономики, а также высокий профессионализм, квалификация, повышение эффективности работы.

2. Наиболее эффективное развитие системы экономического образования как фактора профессионально и социальной адаптации, на наш взгляд, обеспечивают следующие психолого-педагогические условия:

- готовность к социально-профессиональной адаптации будет рассматриваться как целостное личностное образование, включающее мотивационный, рефлексивный, волевой, операционный и оценочный компоненты;
- использование социально-ориентированных ситуаций, направленных на развитие у будущих экономистов готовности к осознанию, принятию и освоению различных функций и ролей субъектов современного социума;
- направленность содержания и технологий экономического образования на нравственно-профессиональное становление будущих специалистов окружающего социокультурного пространства, в процессе которого формируется индивидуальная ценностно-смысловая направленность личности, включающая когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты.

3. В основу создания обучающих программ должны быть заложены следующие принципы:

– во-первых, программа обучения должна ориентироваться на удовлетворение как текущей, так и перспективной потребности в квалифицированных кадрах всех уровней. Специализированные программы должны периодически уточняться и конкретизироваться в связи с изменениями экономических потребностей рынка;

– во-вторых, новая образовательная концепция, объединяющая потребности рыночной экономики и организацию практически ориентированного профессионального образования, должна включать обучение на рабочих местах в течение всего срока деятельности персонала;

– в-третьих, систематическое экономическое образование обеспечивает взаимосвязь в подготовке, переподготовке, повышении квалификации специалистов, основанное на дифференциации педагогического воздействия при определении программ обучения для формирования на предприятиях кадрового состава требуемого уровня.

РАЗДЕЛ XII

ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК 378.02

Л. В. Музаева

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО– КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современный учебный процесс предполагает сформированность определенного уровня ИКК абитуриента для эффективного продолжения обучения в вузе. В то же время основным контингентом региональных вузов, в особенности педагогических, являются выпускники сельских школ, большинство из которых имеют недостаточное техническое, а иногда и кадровое обеспечение. Такие студенты оказываются ограничены в доступе к знаниям в силу отсутствия необходимых знаний и навыков эффективного поиска и обработки информации. Жизненно необходимым поэтому становится специальный профессионально ориентированный курс, направленный на формирование информационно-коммуникационной компетентности студентов младших курсов [1].

Такой курс был разработан нами в рамках преподавания дисциплины «Информатика» и с успехом применяется на факультете безопасности жизнедеятельности Дагестанского государственного педагогического университета (ДГПУ).

В соответствии с образовательным стандартом на первом курсе все студенты факультета безопасности жизнедеятельности ДГПУ получают базовое образование в области информатики. Курс «Информатика» входит в блок «ЕН Общие математические и естественнонаучные дисциплины».

Основная цель такой подготовки: создать у студентов целостное представление об информатике как науке, познакомить с вычислительной техникой, с программным обеспечением персонального компьютера, научить его использовать для решения различных задач.

Развитие инфокоммуникационных технологий отводит информатике роль интегрирующей дисциплины, ее понятийный аппарат связывает в единую системную картину знания как естественнонаучных, так и гуманитарных дисциплин в профессиональном образовании.

Студенты, успешно прошедшие данный курс, смогут в дальнейшем не только эффективно пользоваться программными продуктами, которые были применены в процессе обучения (Windows, приложения MS Office), но и осваивать новые с минимальной посторонней помощью, находя закономерности в построении работы с данными.

Профессиональная направленность курса реализуется через тематику проектов, которая может согласовываться с основными дисциплинами.

Дальнейшее формирование информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей безопасности жизнедеятельности осуществляется при изучении дисциплин блоков «Общепрофессиональные дисциплины» и «Дисциплины предметной подготовки». В частности, в блок «Общепрофессиональные дисциплины» включены курсы **«Аудиовизуальные технологии обучения безопасности жизнедеятельности»** и **«Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе»**.

А блок «Дисциплины предметной подготовки» содержит дисциплину **«Информационная безопасность»**.

Курс **«Современные средства оценивания результатов обучения»** входит в цикл «Общепрофессиональные дисциплины» (по учебному плану бакалавриата).

Цель курса – познакомить студентов с современными средствами оценивания результатов обучения, методологическими и теоретическими основами тестового контроля, порядком организации и проведения единого государственного экзамена (ЕГЭ), сформировать умения и навыки практического применения современных средств оценивания в учебно-воспитательном процессе.

В новом Государственном образовательном стандарте (2005 г.) подготовки учителей по любой специальности в цикле общепрофессиональных дисциплин предусмотрен курс **«Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе»**. Соответственно, при подготовке учителей школ по этим направлениям основной задачей является формирование информационно-коммуникационной компетентности педагогов. Однако содержание курса одинаково для учителей всех специальностей и не учитывает специфику деятельности учителя безопасности жизнедеятельности, аудиторная нагрузка составляет 36 часов. Курс дает будущим учителям общее представление об информационных и коммуникационных технологиях обучения, но не позволяет в полной мере развивать специальную информационно-коммуникационную компетентность будущего учителя безопасности жизнедеятельности, что приводит к неспособности студентов грамотно применять компьютеры в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы. Таким образом, встает проблема развития у будущих учителей безопасности жизнедеятельности

умений грамотно использовать новые инфокоммуникационные технологии в процессе обучения, т.е. специальной информационно-коммуникационной компетентности.

В Федеральной целевой программе «Создание единой образовательной среды в 2001–2006 гг.» большое внимание уделено разработке педагогики информационных и коммуникационных технологий, электронных средств поддержки образовательного процесса, учебно-образовательных и информационных порталов. Актуален научно обоснованный поиск курсов в области информатизации, которые бы интегрировали все актуальные вопросы педагогики информационно-образовательных систем и проектирования содержания и методики этих курсов, направленных на подготовку будущих учителей безопасности жизнедеятельности к использованию инфокоммуникационных технологий в их будущей профессиональной деятельности.

Проведенное нами аналитическое исследование показало, что при изменении стандартов особого качественного улучшения в области формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей безопасности жизнедеятельности пока не происходит. Решением этих вопросов может послужить введение курса по выбору студента, который устранил бы пробелы именно в формировании ИКК и внедрения ИКТ на практических занятиях при преподавании дисциплин по безопасности жизнедеятельности. Именно применение курсов по выбору с использованием инфокоммуникационных технологий и использование их в процессе преподавания дисциплин по безопасности жизнедеятельности во время практических занятий, на наш взгляд, может повысить показатели знаний и умений, приобретенных студентами в процессе их профессиональной подготовки.

В разработанной нами модели особую роль играет авторский курс по выбору **«Инфокоммуникационные технологии в профессиональной деятельности учителя безопасности жизнедеятельности»**, который имеет модульную структуру, позволяющую повысить степень включенности студента в процесс самостоятельного овладения необходимой информацией и знаниями. Эта форма предполагает повышение ответственности студента за результат собственной работы.

Основная цель курса – формирование у будущего учителя безопасности жизнедеятельности элементов информационно-коммуникационной компетентности, основ знаний и комплексов умений и навыков, необходимых для широкого применения средств инфокоммуникационных технологий, соответствующего программного обеспечения в своей профессиональной деятельности.

Данный курс по выбору мы предлагаем разбить на модули. С точки зрения образовательных технологий модульный принцип организации учебного процесса означает реализацию совокупности методов и средств для решения частных (локальных) дидактических задач и отдельных видов учебно-поз-

навательной деятельности (технология усвоения новых знаний, технология повторения, контроля материала, технология самостоятельной работы и др.) или процесс обучения путем разделения его на систему «функциональных узлов» – профессионально значимых действий и операций, которые выполняются обучаемыми более или менее однозначно, что позволяет достигать запланированных результатов обучения.

Приведем программу курса по выбору «Инфокоммуникационные технологии в профессиональной деятельности учителя безопасности жизнедеятельности».

Модуль 1. Аппаратно-программные средства инфокоммуникационных технологий.

Стандарты аппаратных платформ инфокоммуникационных технологий. Основные элементы аппаратного обеспечения систем мультимедиа.

Модуль 2. Обзор инструментальных средств мультимедиа и авторских систем.

Виды инструментальных средств мультимедиа и их классификация. Классификация авторских систем мультимедиа. Основные типы программ для разработки мультимедиа. Инструментальные средства трехмерного моделирования объектов и анимация.

Модуль 3. Методические рекомендации по применению технологий мультимедиа при создании авторских приложений.

Базовые технологии связывания объектов мультимедиа. Учебные цели методических рекомендаций. Общие сведения о приложении Power Point Microsoft OFFICE. Получение практических навыков по созданию авторской презентации в программе Power Point.

Модуль 4. Интернет в педагогическом образовании.

Понятие образовательного портала. Образовательные порталы по технике безопасности. Образовательные ресурсы Интернет по безопасности жизнедеятельности. Решение профессиональных задач с использованием Интернет.

Модуль 5. Инфокоммуникационные технологии в педагогическом проектировании электронных учебно-методических материалов (ЭУММ).

Общие принципы разработки ЭУММ. Этапы разработки ЭУММ: предпроектное обследование, проектирование ЭУММ, этап программной реализации, экспертиза ЭУММ. Психолого-педагогические требования к ЭУММ. Использование прикладных программ общего назначения и компьютерных сред для разработки ЭУММ.

Модуль 6. Социальная информатика.

Информационные ресурсы общества. Информационный потенциал общества. Закономерности и проблемы информационного общества. Личность в

информационном обществе. Информационные аспекты проблемы безопасности развития общества.

Становление специальной ИКТ – компетентности студентов происходит на основе их базовой ИКТ – компетентности. Содержание спецкурса включает 6 модулей, рассчитанных на 18 лекционных и 18 практических часов. В рамках спецкурса студенты знакомятся с основными направлениями использования ИКТ в школе, с технологией поиска, отбора, экспертизы и создания электронных учебно-методических материалов (ЭУММ) к урокам, а также с методическими аспектами использования компьютерной техники и программного обеспечения в учебном процессе школы.

Курс предполагает самостоятельную работу студентов, включающую разработку сценариев педагогических программных средств и электронного дидактического материала, конспектов уроков с использованием новых информационных технологий. Курс по выбору включает в себя такие формы и методы организации занятий, как лекции, семинары, практические занятия в компьютерных классах, самостоятельная домашняя работа, моделирование педагогических ситуаций, творческая работа, педагогическая практика студентов.

Процесс организации курса по выбору включал в себя определенный перечень условий, направленных на усиление воспитательной направленности этого курса и ориентирующий студента на формирование у него ценностного отношения к приобретаемым теоретическим и практическим знаниям, личностного осознания их значимости для будущей профессиональной деятельности, что является необходимым условием успешного формирования специальной информационно-коммуникационной компетентности будущего учителя безопасности жизнедеятельности. К числу этих условий относятся:

- проблемный характер изложения изучаемого материала в курсе по выбору;
- использование активных методов обучения при подготовке специалистов: анализ и моделирование конкретных педагогических ситуаций, дискуссии, ролевые игры;
- использование методов самоанализа и рефлексии;
- создание системы творческих работ и заданий, творческая обстановка на занятиях;
- организация практической педагогической деятельности по использованию новых ИКТ на уроках безопасности жизнедеятельности.

В рамках модульной формы обучения предлагается два вида деятельности:

- 1) Работа в аудитории (выполнение практических работ, презентация собственных самостоятельных работ, тестирование). Использование ИКТ

целесообразно использовать для проведения тестирования, а также для создания собственного ЭУММ.

2) Самостоятельная работа вне аудитории (анализ информации по заданной теме, выбор, подготовка и оформление самостоятельной работы в рамках модуля, выполнение групповых заданий). Все эти работы предполагают активное использование информационных технологий, в том числе Интернета и локальных информационных сетей.

Новизна методики изложения материала заключается в использовании возможностей Интернет – технологий в учебном процессе.

В качестве методического обеспечения курса по выбору представлены рабочая программа курса, лекционные материалы, задания для практических работ, контролирующие материалы.

Важную практико-ориентированную направленность имеет модуль «Инфокоммуникационные технологии в педагогическом проектировании электронных учебно-методических материалов».

ЭУММ разрабатываются с использованием полученных практических навыков работы с программным обеспечением и выработанных в ходе изучения вышеизложенных курсов по информатике и ИКТ теоретических и методических представлений по созданию электронных учебно-методических материалов. При создании ЭУММ приветствуются любые нестандартные решения и форматы, отвечающие требованиям творческого задания.

В рамках приобретенной педагогической компетентности в разработанных ЭУММ должно быть продемонстрировано умение создавать дидактические материалы в соответствии с направлением профессиональной деятельности и владение базовой ИКТ-компетентностью.

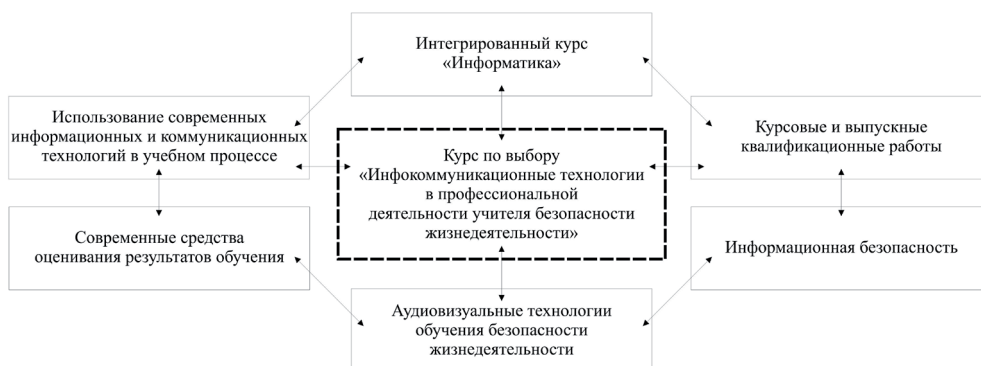
На педагогической практике в школе студенты дают уроки с использованием новых инфокоммуникационных технологий. При этом у будущих учителей развиваются умения:

- подготавливать содержание, планировать и разрабатывать методику проведения урока или внеклассного занятия с использованием новых информационных технологий;
- проводить урок или внеклассное занятие с использованием новых информационных технологий;
- сочетать на уроке новые информационные технологии и традиционные средства и методы обучения;
- организовывать общение в системе ученик - компьютер – учитель.

Предлагаем модельную схему информационной подготовки будущих учителей безопасности жизнедеятельности см. (рис. 1).

Разработанная нами модель формирования ИКК будущих учителей безопасности жизнедеятельности представляется целостной системой с множеством взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство. Ее системообразующим элементом является цель – совершенствование про-

цесса формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей безопасности жизнедеятельности.



Структура информационной подготовки будущих учителей безопасности жизнедеятельности

Данная цель, на наш взгляд, может быть достигнута в ходе реализации следующих задач:

- усвоение студентами системы знаний в области информатики и ИКТ, определенных Госстандартом;
- формирование у них умений и навыков выстраивания безопасной последовательности своих действий в нестандартных ситуациях с использованием ИКТ;
- выработка потребности и готовности к самосовершенствованию в вопросах ИКТ;
- осуществление диагностики уровня сформированности информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей безопасности жизнедеятельности и проведение, по мере необходимости, соответствующей корректировки и т. п.

Содержание работы по формированию информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей безопасности жизнедеятельности, на наш взгляд, должно включать в себя следующие три направления: теоретическое, практическое и личностное, содержание которых реализуется в процессе изучения студентами учебных дисциплин всех четырех циклов, определенных Госстандартом высшего профессионального образования по специальности 033300 – «Безопасность жизнедеятельности».

Теоретическое направление работы вуза по формированию информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей безопасности жизнедеятельности заключается в том, чтобы дать студентам необходимые профессиональные и специальные знания по различным аспектам использования инфокоммуникационных технологий в решении профессионально-ориентированных задач.

Практическое направление предусматривает вооружение студентов целым комплексом профессионально важных умений и навыков в области применения инфокоммуникационных технологий в предметной области.

Личностное направление предполагает осознание будущими учителями безопасности жизнедеятельности необходимости овладения современными средствами ИКТ, а также качеств личности, необходимых для минимизации негативных воздействий в различных видах профессиональной деятельности.

Перечисленные направления взаимосвязаны, характеризуя целостность данного процесса.

С целью обеспечения взаимосвязи всех трех направлений процесса формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей безопасности жизнедеятельности, содержание которых реализуется в процессе изучения студентами учебных дисциплин, определенных Госстандартом высшего профессионального образования по специальности, нами был разработан и апробирован на факультете безопасности жизнедеятельности Дагестанского государственного педагогического университета курс по выбору «Инфокоммуникационные технологии в профессиональной деятельности учителя безопасности жизнедеятельности».

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на факультете безопасности жизнедеятельности Дагестанского государственного педагогического университета и состояла из следующих этапов: констатирующего, формирующего и итогового.

Нами было проведено два «среза»: констатирующий и контрольный. Констатирующий срез проводился с целью определения начальных уровней сформированности информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей безопасности жизнедеятельности. На этом этапе мы определяли: начальные уровни мотивационно – ценностного, когнитивного и деятельностно – творческого компонентов информационно-коммуникационной компетентности студентов факультета безопасности жизнедеятельности.

Результаты проведенного анкетирования студентов младших курсов факультета безопасности жизнедеятельности показали: большинство опрошенных не видят в изучении информатики подготовку человека к жизни в информационном обществе и применение компьютеров для наиболее эффективного решения профессиональных задач. Ситуация осложняется тем, что основное содержание информатики как науки большинством студентов забывается, а практические навыки работы на компьютере теряются, так как знания по информатике получены в отрыве от конкретных профессиональных задач, которые предстоит решать будущим учителям безопасности жизнедеятельности. Студенты не видят прямой связи между полученными теоретическими знаниями по информатике и их практическим применением

в своей дальнейшей профессиональной деятельности, поэтому теряют к ним интерес, у студентов отсутствует мотив изучения информатики.

На практических занятиях мы широко использовали метод учебных проектов. Согласно цели проекта, будущие учителя безопасности жизнедеятельности для выполнения профессионально-ориентированных заданий должны были освоить и активно использовать технологию автоматической обработки информации; технологию накопления и систематизации знаний; технологию использования информационных систем, в том числе и информационно-поисковых систем сети Интернет; технологию проектирования и создания собственной информационной модели. В ходе реализации учебных проектов мы уделяли большое внимание согласованности учебной информации по информатике с рядом профессионально-направленных дисциплин, изучаемых будущим учителем безопасности жизнедеятельности в ходе профессиональной подготовки.

Нами был проведен констатирующий эксперимент, отражающий оценку студентами эффективности организации учебного процесса в условиях информатизации образовательного процесса.

В исследовании приняли участие 250 студентов разных факультетов Дагестанского государственного педагогического университета.

Как показал опрос студентов, при организации учебного процесса у 67% опрошенных хотя бы один раз проводились занятия с использованием компьютерных средств обучения. При этом использовались электронные учебные пособия – 20%; компьютерный контроль – 17% и иллюстративные мультимедиа материалы – 12%. Однако регулярно занятия с использованием компьютерных средств обучения проводятся лишь у 23% опрошенных, что подчеркивает эпизодичность внедрения информационных технологий в учебный процесс.

Не достаточно активное использование в учебном процессе ресурсов сети Интернет (8%) и средств общения, таких как электронные конференции (1%), электронная почта (3%), форумы (2%), чаты (1%), можно объяснить недостаточным оснащением компьютерных классов техникой, отсутствием доступа к сети Интернет, неготовностью большинства преподавателей использовать опосредованные компьютером формы общения со студентами.

Также студентам было предложено определить умения и навыки, которыми необходимо владеть преподавателю в условиях информатизации образования. Наиболее часто были отмечены следующие ответы: пользователя компьютерной техникой (24%); организовывать учебный процесс с использованием компьютерных средств обучения (34%); организовывать дистанционное общение с помощью электронной почты, форумов, чатов (17%); разрабатывать тесты для компьютерного контроля (11%); самостоятельно разрабатывать электронные учебники и другие компьютерные средства обучения (9%).

Студенты осознали необходимость постоянного совершенствования собственного педагогического мастерства, необходимость осваивать вновь появляющиеся инфокоммуникационные технологии и проектировать их применение в педагогическую деятельность.

Во время формирующего этапа эксперимента проводилась апробация модели процесса формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей безопасности жизнедеятельности, внедрение курса по выбору «Инфокоммуникационные технологии в профессиональной деятельности учителя безопасности жизнедеятельности» в учебный процесс факультета безопасности жизнедеятельности Дагестанского государственного педагогического университета, экспериментальная проверка влияния педагогических условий на эффективность формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей безопасности жизнедеятельности.

Эффективность опытно-экспериментальной работы определялась динамикой уровня сформированности у будущих учителей безопасности жизнедеятельности каждого из выделенных критериев информационно-коммуникационной компетентности.

Библиографический список

1. Загуменных, К. Э. Педагогические условия формирования основ профессионализма учителя безопасности жизнедеятельности [Текст] / К. Э. Загуменных. Автореф....канд.пед.наук. – Курск: – 2007. – 21 с.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – 2,0 см.; набор для удобства редактирования и вычитки - через полуторный интервал. Основной кегль - 14, размер шрифта для списка литературы - 12 кегль, начертание шрифта - Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в Интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! В случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- а) УДК;
- б) название (полностью прописными буквами) с переводом на английский язык;
- в) имя, отчество, фамилия автора с переводом на английский язык;
- г) аннотация статьи (3-4 строчки), ключевые слова обязательны с переводом на английский язык;
- д) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность, организация, E-mail, город. Обязательно с переводом на английский язык.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journal.nspu@mail.ru, Новосибирск

3. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии - либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

4. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту - курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

5. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в библиографический список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13; 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои [Текст] / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера [Текст] / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15.

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения [Текст] / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

RULES OF REGISTRATION OF PAPERS IN THE «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

1. For acceleration of work with authors' materials the "Siberian pedagogical journal" asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

- A4 format;
- 1,5 interval.
- Main font size - 14,
- Font size in Bibliography - 12,
- Font - Times New Roman,
- Floppy disk with the text (MS Word or RTF document File)

Brief items of information about the author:

- First name, middle name, last name (completely),
- Scientific degree and post,
- Place of work,
- Contact phone or the Internet address.

The disk should be checked up for computer viruses! In case of their detection the file will be deleted and the text may be rejected.

2. The text should include the following information:

- ISBN;
- Complete title of the paper (in capital letters);
- First name, middle name (or patronymic), surname of the author;
- Article summary (3-4 lines), keywords are obligatory with translation into English;

Personal information about the author: surname, first name, middle name (or patronymic), academic degree and status, post, organization, E-mail, city. Translation into English is requested.

Example: Ivanov Ivan Ivanovich - Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, journal.nspu@mail.ru, Novosibirsk

3. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ball-point (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

4. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with *Italics*, **bold Italics** or bold font.

5. The list of literature at the end of each paper should be entitled "Bibliography". All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.

The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S. N. Petrov's works [13,14].

Or:

S. N. Petrov writes "they were facing constant problems of unfavorable community environment" [13. P. 14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. Discerning the Signs of the Times / E. Behr-Sigel. – N.Y.: St Vladimir's Seminary, Prague, 2001. - 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D. A. Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts// Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. - Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. - P. 289-306.

3) Article from journal, newspaper, magazine:

Домогаков, В.Н. Классификация функций человека как субъекта общения /В.Н. Домогаков //Психологический журнал.- 1987. - № 4. - С.51-60.

4) Electronic resource:Doomsday Book [Electronic resource]. - www.doomsdaybook.co.uk.

АВТОРЫ НОМЕРА

Басаргина Людмила Владимировна – методист кабинета коррекционно-развивающего образования Алтайский краевой институт повышения квалификации работников образования, blv_79@mail.ru, Барнаул

Бобкова Наталья Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Организация работы с молодежью» Курганского государственного университета, orm-kurgan@rambler.ru, Курган

Боговик Нина Васильевна – аспирант кафедры Психологии управления Барнаульского Государственного Педагогического университета, ninbo@yandex.ru, Барнаул

Бурцева Елизавета Владимировна – старший преподаватель кафедры «Международные отношения и регионоведение» (МОиР) Новосибирского государственного технического университета, аспирантка кафедры «Педагогика и психология», elizaveta-burceva@yandex.ru, Новосибирск

Бысынина Людмила Гаврильевна – учитель русского языка и литературы Тулунинской средней общеобразовательной школы, аспирант заочной формы обучения кафедры методики преподавания русского языка и литературы филологического факультета Якутского государственного университета имени М. К. Амосова, metlit@mail.ru, Якутск

Волочков Андрей Александрович – доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии Института психологии Пермского государственного педагогического университета, psuperm08@pspu.ru, Пермь

Гурулева Татьяна Леонидовна – заведующая кафедрой международных информационных связей Читинского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент, gurulevat@chitaonline.ru, Чита

Дергалева Ирина Юрьевна – директор Центра дополнительного профессионального образования международного факультета Южно-Уральского государственного университета, irina_mf@mail.ru, Челябинск

Жураковская Вера Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры ТиМПТиП ГОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическая академия», gvera66@mail.ru, Новокузнецк

Ивашенко Галина Алексеевна – к.т.н., доцент кафедры инженерной геометрии и компьютерной графики, зам. декана по учебной работе Общетеchnического факультета Братского государственного университета, ivashenko.home@mail.ru, Братск

Исаргакова Лидя Сагитовна – преподаватель кафедры русского языка Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, otus77@mail.ru, Уфа

Казанцева Ольга Александровна – старший преподаватель кафедры практической и коррекционной психологии факультета психологии Бийского государственного педагогического университета имени В. М. Шукшина, e-mail: helgakaz@mail.ru, Бийск

Карлов Геннадий Петрович – кандидат технических наук, доцент, проректор по дополнительному образованию Сибирского государственного технологического университета, Красноярск

Ковбасюк Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета, kovbasyuko@yahoo.com, Хабаровск

Кокшенёва Елена Анатольевна – старший преподаватель социально-психологического факультета филиала Кемеровского государственного университета, kokshmi@mail.ru, г. Прокопьевск

Кузовкова Татьяна Николаевна – аспирант кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета, t-kuzovkova@rambler.ru, Москва

Кучеряну Маргарита Геросовна – доцент кафедры английского языка, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д.Ушинского, Ярославль

Кульгина Лариса Александровна – старший преподаватель кафедры градостроительства и архитектуры Братского государственного университета, аспирант Кузбасской государственной педагогической академии, logakulgina@rambler.ru, Братск

Маричев Игорь Васильевич – первый заместитель, начальника Морской государственной академии имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, кандидат технических наук, докторант кафедры педагогики Кубанского государственного университета. irmak@inbox.ru, Новороссийск

Музаева Людмила Васильевна – старший преподаватель кафедры специальных и общепредметных дисциплин, соискатель кафедры методики преподавания математики и информатики Дагестанского государственного педагогического университета, Махачкала

Нургалеев Владимир Султанович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессиональной деятельности Сибирского государственного технологического университета, Красноярск

Обнизова Татьяна Юрьевна – аспирант кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета, obnizovat@mail.ru, Москва

Овчинникова Наталья Николаевна – старший преподаватель кафедры математического анализа Южно Уральского государственного университета, 7988265@mail.ru, Челябинск

Погнаева Елена Александровна – директор средней общеобразовательной школы Челябинского государственного института музыки им. П. И. Чайковского, ivr@if.susu.ac.ru, Челябинск

Петрова Светлана Максимовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы

филологического факультета Якутского государственного университета имени М. К. Аммосова, metlit@mail.ru, Якутск

Плотonenко Юрий Анатольевич – старший преподаватель кафедры программного обеспечения Тюменского государственного университета, plotonenko@rambler.ru, Тюмень

Попов Алексей Юрьевич – аспирант кафедры практической психологии Института психологии Пермского государственного педагогического университета, porov-research@mail.ru, Пермь

Резанович Ирина Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Управление персоналом» Южно-Уральского государственного университета, ivr@if.susu.ac.ru, Челябинск

Сикорская Галина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры Оренбургского государственного университета, sikorlok_gal@mail.ru, Оренбург

Старикова Людмила Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики Российского государственного профессионально-педагогического университета, buharova@el.ru, Екатеринбург

Степаненко Татьяна Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии Сибирского государственного технологического университета, Красноярск

Степанова Инга Юрьевна – старший научный сотрудник кафедры методики преподавания информатики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, канд. пед. наук, доцент, stepanova_inga@kspu.ru, Красноярск

Сычев Игорь Анатольевич – старший преподаватель кафедры информатики Бийского педагогического государственного университета им. В. М. Шукшина, sychevi@mail.ru, Бийск

Филатова Елена Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета, sm@kemcity.ru, Кемерово

Цаликова Ида Константиновна – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой иностранных языков Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова, idusic@yandex.ru, Ишим

Цыбекмитова Гажит Цыбекмитовна – ученый секретарь Института природных ресурсов, экологии и криологии СО РАН; доцент кафедры экологии Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского; заведующая межведомственной научно-исследовательской лабораторией «Этноэкологии», gazhit@bk.ru, Чита

Ядрихинская Февронья Васильевна – аспирант очного обучения кафедры якутского языка факультета якутской филологии и культуры Якутского государственного университета им. М. К. Аммосова, jadfenja2007@mail.ru, Якутск

AUTHORS

Basargina Lyudmila Vladimirovna – Methodist of correction & developmental education, Altai Institute of Advanced Training of Educationalists blv_79@mail.ru, Barnaul

Bobkova Natalja Dmitrievna – The head of faculty of work with youth of State University, orm-kurgan@rambler.ru, Kurgan

Bogovik Nina Vasiljevna – post-graduate student Barnaul State Pedagogical University, ninbo@yandex.ru, Barnaul

Burceva Elizaveta Vladimirovna – post-graduate student Novosibirsk State Technical University, elizaveta-burceva@yandex.ru, Novosibirsk

Bysyina Lyudmila Gavrilevna – the teacher of Russian language and the literature of the Tuluninsky average comprehensive school, the post-graduate student of a correspondence mode of study of chair of a method of teaching of Russian language and the literature of philological faculty of the Yakut state university of a name of M. K. Ammosov, metlit@mail.ru, Yakutsk

Dergaleva Irina – director of Centre for continuing professional education, International Faculty, South Ural State University, irina_mf@mail.ru, Chelaybinsk

Filatova Elena Vitaljevna – associate professor of the chair of general and professional pedagogics of Kemerovo State University, cm@kemcity.ru, Kemerovo

Guruleva Tatyana Leonidovna - Head of International Relations department of Chita state university, Candidate of pedagogical science, assistant professor, gurulevat@chitaonline.ru, Chita

Inga Y. Stepanova – Krasnoyarsk State Pedagogical University, stepanova_inga@kspu.ru, Krasnoyarsk

Isargakova Lida Sagitovna – the lecturer at the Russian Language Chair of the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah, otus77@mail.ru, Ufa

Ivaschenko Galina Alekseevna – teacher of the pulpit to engineering geometry and computer graphics, vice-dean on scholastic work of the Bratsk State University, ivashenko.home@mail.ru, Bratsk

Karlov Gennadiy Petrovich – Cand.Tech.Sci., the senior lecturer, the pro-rector of additional education

Kazantseva Olga Alexandrovna – senior lecturer of the Practical and Correctional Psychology Department, the Faculty of Psychology, the Shukshin Pedagogical State University Of Biysk, e-mail: helgakaz@mail.ru, Biysk

Koksheneva Elena Anatoljevna – senior lecturer of social-psychological department of the branch of Kemerovo State University, kokshmi@mail.ru, Prokopjevsk

Kovbasyuk Olga Vladimirovna – doctorate student of Far Eastern State University of Humanities, kovbasyuko@yahoo.com, Khabarovsk

Kucheryanu Margarita Gerosovna – senior lecturer, Faculty of Foreign Languages, Yaroslavl State Teacher's Training University, Yaroslavl

Kuzovkova Tatyana Nikolaevna – post-graduate student Moscow Pedagogical State University, t-kuzovkova@rambler.ru, Moscow

Kuligina Larisa Aleksandrovna – teacher of the pulpit urban planning and architectures of the Bratsk State University, post-graduate student of the Kuzbass state pedagogical academy, lorakulgina@rambler.ru, Bratsk

Marichev Igor Vasilievich – person working for doctor's degree. Kuban State University. irmak@inbox.ru, Новороссийск

Muzaeva Ludmila Vasilyevna – is a chief teacher of the chair of special and general subjects, is a competitor for the chair of the methods of Math's and Information's science teaching of Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala

Nurgaleev Vladimir Sultanovich – Dr. Psychology, Prof., the head of pedagogics and psychology of professional activity faculty

Obnizova Tatyana Yryvna – post-graduate student Moscow Pedagogical State University, obnizovat@mail.ru, Moscow

Ovchinnikova Natalya Nikolaevna – associated professor department of Mathematical analysis South Ural State University, 7988265@mail.ru, Chelyabinsk

Pagnaeva Elena Alexandrovna – Director of school of Chelyabinsk Music State Institute P.I. Chaikovsky, ivr@if.susu.ac.ru, Chelaybinsk

Petrova Svetlana Maksimovna – doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of a method of teaching of Russian language and the literature of philological faculty of the Yakut state university of a name of M. K. Ammosov, metlit@mail.ru, Yakutsk

Plotonenko Yuriy Anatolevich – Senior Lecturer of Software Department at Tyumen State University, plotonenko@rambler.ru, Tyumen

Popov Alexey Yurievich – post-graduate student, Chair of practical psychology, Institute of psychology of Perm State Pedagogical University, popov-research@mail.ru, Perm

Rezanovich Irina – Doctor of Pedagogy, Professor, head of “HR Management” chair, ivr@if.susu.ac.ru, Chelaybinsk

Sikorskaya Galina Anatolyevna – Candidate of Pedagogics, senior lecturer of the Chair of Algebra, the Orenburg State University, sikorlok_gal@mail.ru, Orenburg

Starikova Ludmila Dmitrievna – reader of the chair of professional pedagogics, Russian State Vocational Pedagogical University (RSVPU), buharova@el.ru, Yekaterinburg

Stepanenko Tatyana Alexeevna – Cand.Ped.Sci, the senior lecturer of psychology of work and engineering psychology faculty

Sychev Igor Anatolyevich – instructor of computer science chair, The Shukshin State Pedagogical University of Biysk, sychevi@mail.ru, Biysk

Tsalikova Ida Konstantinovna – Candidate of Philological Science, Ishim Teachers Training Institute, idusic@yandex.ru, Ishim

Tsybekmitova Gazhit Tsybekmitovna – the scientific secretary of the Institute of Natural Resources, ecology and cryology the Siberian Branch of the Russian Academy of Science; the senior lecturer of the specialized department of ecology of Transbaikalian state of humanitarian-pedagogical university of N. G. Chernyshevsky; head of interdepartmental research laboratory “Ethnoecology”, gazhit@bk.ru, Chita

Volochkov Andrey Alexandrovich – professor, Chair of practical psychology, Institute of psychology of Perm State Pedagogical University, psyperm08@pspu.ru, Perm

Yadrikhinskaya Fevronia Vasilievna – graduate student Faculty of Yakut Philology and Culture Yakut State University, jadfenja2007@mail.ru, Yakutsk

Zhurakovskaya Vera Mikhailovna – Candidate of Pedagogical Science, senior lecturer of the department of the theory & methodics of teaching technology & enterprise of State Kuzbass Pedagogical Academy, gvera66@mail.ru, Novokuznetsk



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Профильное обучение*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Обмен опытом*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *В диссертационных советах*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: ISSN 1813-4718

Основное название: *Sibirskij pedagogiceskij zurnal*

Сокращенный вариант названия: *Sib. pedagog. z.*

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу Роспечати – 32358



SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC EDITION

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“The Siberian pedagogical journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “the Siberian pedagogical journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

the following sections are submitted in the journal:

- Vocational Training
- Profile Training
- Formation of Culture of the Person
- Continuous Education
- Language Culture
- Information and Pedagogical Technologies
- History of the Pedagogical Theory and Practice
- Ethno-Pedagogical Culture in Modern Educational Space
- Education. Health. Safety
- Exchange of Experience
- Reflections, Discussions
- Information
- In Dissertation Councils
- New Books

On November 4, 2004 “The Siberian pedagogical journal” was registered in the International registration catalogue in Paris, France

ISSN under following number: ISSN 1813-4718

The basic name transliterated: Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal (Russian: Сибирский педагогический журнал)

The shortened form of the name: Sib. pedagog. z.

“The Siberian Pedagogical Journal” is distributed by subscription and at retail. Subscription index in the Russpechat catalogue – 32358hk
